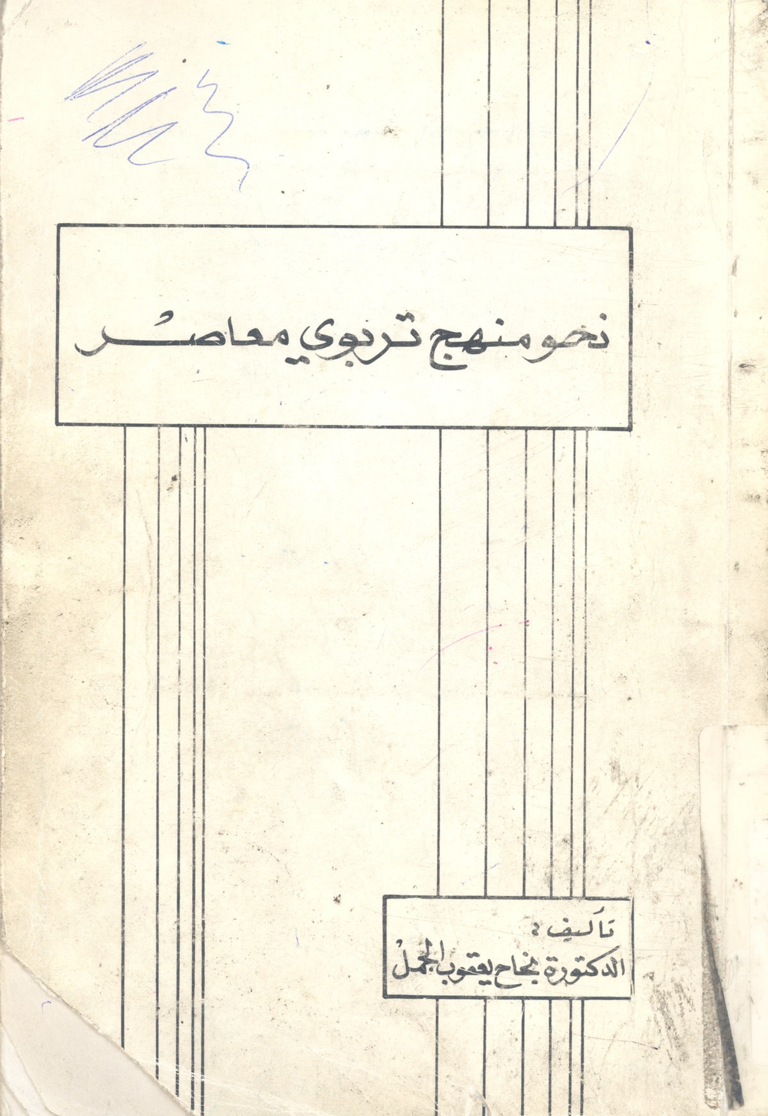


نحو منهج تربوي معاصر

تأليف :
الدكتورة نجاح يعقوب الجمل

١٩

صمم الغلاف ـــ السيدة علياء عقيل

نحو منهج تربوي معاصر

تأليـــف

دكتورة نجاح يعقوب الجمـل

أستاذ مساعد ــ قسم المناهج والاصول ــ كلية التربية

الجامعـــة الاردنيـــة

الطبعة الثانيه

١٩٨٣

بسم اللـــه الرحمن الرحيم

« لكــل جعلنا منكم شرعة ومنهاجــا »

« صدق الله العظيم » المائدة ٤٨

الاهـــــداء

يقتضي واجب البـر والبنوة أن أهـدي باكورة انتاجي هـذه الى والدي العزيزين ، تقديـرا لفضلهما علي ، ولمـا أولياني من رعايـة أبويـة لا تعادلها مكافأة ولا تقديـر •

نجـاح

الفهرس

الموضـــوع	الصفحـــة

بسم اللـــه الرحمن الرحيم

مقدمـــــــة

التربية من أهـــم الوسائل التي يبني عليها العالم ثقتـــه بمستقبل البشرية ، فهي ركيزة التقدم ، وما من دولـــة حريصة عليه الا واولـــت العملية التربوية تقديرا بالغـــا ، وآمنت بخطورة الدراسات والبحـــوث والتجارب في هذا الميدان . فلم تعـــد الامور تسير على نهج العفويات غير العلمية ، أو هـــذا ما يجب أن يكون . فلم يعـــد التعليم حلية ، بل ضرورة ، وهو ليس خدمة بـــل استثمارا له عائد ضخم يزداد بزيـــادة الانفاق الحصيف . وقـــد اصبح التعليم في مجتمعات كثيرة مسؤولا عـــن تخلفها في سباق علمـــي ، او تقدمها فيه مثلا ، واليـــه تتجه اصابـــع الاتهام اذا حلت نكسة او حاقت هزيمـــة .

والمناهـــج هي الترجمة العملية لاهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع . ومن هنـــا اصبحت دراسة المنهـــج وتطويره عمليـــة جوهرية يجب أن تقـــوم على أسس سليمة ، فلا بـــد من ان تنبثق من حاجات البيئـــة ومتطلبات تنميتها وتطلعات المجتمـــع الى حياة افضل في ضوء قيمه ونتائج الابحـــاث العالمية والاتجاهات التربوية المعاصرة .

ودراسة المناهج التربوية جـــزء اساسي من عمـــل المعلـــم ، فالمنهـــج شيء حي ولكنه لا يصبح حقيقيا الا عندما يبـــدأ المعلمـــون والتلاميذ في تنفيذه عمليـــا . ولا يمكن لاي منهج مهما بلغت كفاية تخطيطه أن ينتج الاثر المطلوب ، ما لم يتفهم المعلـــم الذي يقوم بتنفيـــذه الاسس التي قـــام عليها ، وما لم يدرك بوضوح كيفية معالجة هذا المنهـــج في ضوء ظروف البيئة المحيطة بـــه . ومن هنا تنبع الحاجـــة الى دراسة

المناهـج في كليات التربية وكليات المجتمع وفي برامج التأهيـل اثنـاء الخدمـة .

ولعـل الشعور بأهمية المناهج الدراسية بالنسبة للعملية التعليمية هو الذي دعاني الى التفكير في تأليف هذا الكتاب وقـد حاولت ان ابرز فيه التنظيم البنائي الاساسي للمناهـج بطريقة مباشرة ، وابتعدت فيـه عن الاسهاب الممـل والايجاز المخل .

وقـد صدرت في وضع كتابي هذا عن المزاوجة المتوازنة بيـن الاسس النظريـة والاختيارية التي تنتظمها اصول هـذا العلـم ، ومستخلصات تجربة تربوية عربيـة وجامعية تمتد ربع قـرن .

ولا يفوتني أن أتوجـه بالشكر الجزيل الى الزميـل الاستـاذ الدكتور نهـاد الموسى الاستاذ بقسم اللغـة العربية كلية الاداب ، الجامعة الاردنية على تفضله بمراجعـة اصول الكتاب من الناحيـة اللغويـة .

فالى المشتغلين ببنـاء المناهج الدراسية وتطويرها ، والى طلاب كليات المجتمـع وكليات التربية في جامعاتنا العربية اقـدم هذا الكتاب ، والله اسأل ان ينفع بـه ، فهو نعم المولى ونعم النصير .
ايلـول ١٩٨٢ .

المؤلفـة
دكتورة نجاح يعقوب الجمل
كلية التربية ـ الجامعة الاردنية

الفصـــل الاول :

المنهج التربوي ـــ مفهومه وتطوره

- نشأة المدرسة في المجتمع
- تطور مفهوم المنهــج
- المنهــج كنظام متكامل

الفصل الاول

المنهج التربوي ـ مفهومه وتطوره

نشأة المدرسة في المجتمع :

اذا نظرنا بعيدا في التاريخ فسنجد ان التربية وجدت من حيث هي عملية فردية اجتماعية منذ وجد الانسان على وجه الارض ، وسنجد أن للمنهج أصلا وظيفيا فمنذ فجر التاريخ كان الانسان يكتسب اساليب السلوك الفردية للحياة عن طريق الاحتكاك المباشر بالبيئة فكان الاب يعلم ابنه المهارات البسيطة التي يتقنها كأسلوب الصيد أو الزراعة ... الخ ، وكانت الام تعلم ابنتها اصول الطهو وغيرها من واجبات الفتيات في تلك العصور . وبذلك كانت التربية مرادفة للحياة نفسها . وقد استمرت تربية الاجيال تضطلع بها الاسرة وتتم عن طريق المشاركة في حياة الجماعات عدة قرون ، وبمضي الوقت أخذت الحياة الاجتماعية في التعقد ، وتراكمت الخبرات البشرية ، وظهرت الحاجة الى مؤسسات تقوم بجمع التراث البشري وتسهيل نقله الى الاجيال الناشئة ، الامر الذي أدى الى ظهور المنشآت التعلمية والى ظهور المعلمين للاسهام في حفظ التراث الانساني ونقله الى الناشئة وعلى هذا الاساس نستطيع ان نفهم مركز المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية ، وان نفهم التربية بحكم كونها وظيفة اجتماعية يتوقف عليها رقي الامة ووجودها ، ومحافظتها على كيانها .

وكـــان أول ما واجه المدرسة من مشكلات عنـــد نشأتها ، هـــو ماذا تقدم لتلاميذها وقـــد اصطلح التربويون على تسمية مـــا تقدمـــه المدرسة الى تلاميذها بالمنهـــج (١) .

تطور مفهوم المنهـــج :

تأثـــر مفهوم المنهج ومحتواه على مـــر العصور وفي المجتمعـــات المختلفة بعـــدة عوامل من اهمها :

- الفلسفة السائدة في المجتمـــع .
- الحاجات القوميـــة والاجتماعية والاقتصادية .
- التقـــدم العلمي والصناعـــي .
- المفاهيـــم والنظريات النفسية المتعلقة بطبيعة الانسان وكيفية تعلمه .

ان هـــذه العوامل جميعا لا تعمل منفصلا بعضها عن بعض بـــل انها تتفاعل بعضها مـــع بعض تفاعلا عضويا مستمرا ، بحيث أنـــه اذا تغير احدها ، اثـــر في سائرها وفي الصورة النهائية للمنهـــج .

فبالنسبة لمحتوى المنهـــج كان مقياس اختيار محتـــواه لقـــرون طويلة المعيار الانساني الذي رفـــع قيمة الانسان واعطى اهمية عظيمـــة للدراسات العقلية ، امـــا الدراسات العملية النافعة فهي مرتبة اقـــل لانها وسائل لغايات ، ولان قيمتهـــا تتحدد جزئيا بالغاية التي تحققها ، لـــذا حرصت المدرسة قبل تطور النظرية التربوية وتقـــدم الدراسات النفسية على تقديـــم المعارف والمعلومات الى التلاميذ واتخاذ الضمانات

---

(١) يعني المنهـــج Curriculum بأصل وضعه الاغريقي الطريقة التي يتخذهـــا الفرد او المنهـــج الذي يجريه ليسرع بـــه الى تحقيق هدف معين . وقد نقـــل معنى المنهـــج الى محيط التربية ليصف لنا الشوط الذي يتسعه كل من المعلـــم والتلميذ كي يصلا الى الهدف التربوي ، ومن اجـــل ذلك كانت الاهداف التربوية مكيفـــة لمعنـــى المنهـــج .

الكافية لحسن الماهم بهـــا استعدادا لامتحان اخـــر العام ، مما ترتب عليه عدم مراعاة المدرسة لنواحي نمـــو التلميذ المختلفة ما عـــدا الناحية العقلية بالاضافة لاهمالهـــا توجيه سلوك التلميذ ونشاطه العملـــي .

هـــذا وقد اطلق على مجموعة المـــواد الدراسية التي يدرسهـــا التلاميذ ومـــا تحتويه من موضوعات محددة موحدة لجميـــع التلاميذ في جميع البيئات « المقررات الدراسية » وعلى ذلك استخدم لفـــظ المنهج قديما للدلالة على مقرر المـــادة الدراسية .

ومنـــذ بدات العلوم الحديثة تشق طريقها في المنهـــج في القرن السابع عشر وتزداد اهميتها أبتـــدا النزاع بين انصارها وانصـــــار الدراسات التقليدية الذيـــن يؤكدون اهمية موادهم في التدريب العقلي ولكن انصار العلوم الحديثة نادوا بأهمية هـــذه العلوم في هذه الناحيـــة وقد ساعد ظهور القوميات والثورات الديمقراطية والصناعية علـــى ادخال اللغات القديمـــة بصفة خاصة ، أذ وجـــد أن هذه العلوم تتضح أكثر باستعمال اللغـــات القومية في التعليم . كما ان الثورات الديمقراطية أظهرت قيمة الفـــرد ، ودعت الى نشر التعليم بين جميع أفراد الشعب .

ومـــن الاتجاهات التي برزت نتيجة للثورة الصناعية العنايـــة بالتربية المهنيـــة وجعلها من ضمن المـــواد الدراسية المنظمة في المنهج ، وتغيرت النظرة التي كانت تقول بـــأن الدراسات العقلية اكثر اهميـــة من الدراسات العملية التي تقـــوم على الحس .

وقـــد شجع انصار الفلسفتين الواقعية والطبيعية التربية المهنيـــة ، لدرجة أن الواقعيين طالبوا بادخال استعمال الآلات التي يستخدمهـــا الصناع في المدارس ليتدرب عليها التلاميـــذ تدريبا عمليا . امـــا اثـــر الفلسفة الطبيعية فقـــد ظهر في اتجاه روسو (١٧١٢ ــ ١٧٧٨) نحـــو تقوية الاتجاهات المهنيـــة في المنهج الواقعي فكان يؤمن بأن الطفل حجر الزاوية في العملية التربوية . وفي كتابه اميل اخضع روسو المنهـــج للطفل

بدلا من اخضاع الطفل للمنهج . واعطى لدوافع الطفل الاهمية التي تستحقها في اختيار المنهج وتنظيمه .

وكان فروبل (Frobel) (١٧٨٢ ـــ ١٨٥٢) من أوائل من تاثروا بروسو ، ومن اوائل المنادين ببناء المنهج حول الطفل . ولذلك كان يرى ان المنهج لا ينبغي ان يقتصر على الاشياء التي ترسم للطفل بل يجب ان يشمل الاشياء النابعة من نشاطه الذاتي . وتبعا لذلك كان فروبل يراعي الطبيعة الديناميكية للطفل ويضعها موضع الاعتبار . ومع ذلك لم يهمل فروبل التراث الثقافي للجنس البشري ، اذ كان يدرك تماما ان الطفل يعتمد الى حد كبير على العالم الخارجي ، وعلى خبرات الاخرين ، غير انه يرى أن هذا التراث الثقافي الاجتماعي للبشرية ليس الا المادة الغذائية التي تنمي الطفل . وقد كان من اليسير على فروبل ان ينفذ منهجه المبني على اوجه نشاط الاطفال في رياض الاطفال حيث لم يكن المنهج التقليدي مسيطرا عليها سيطرة قوية . فاشتمل منهج فروبل على الاناشيد واللعب واوجه النشاط الذاتية للاطفال (٥).

وقد انتقلت الافكار التربوية هذه من اوروبة الى امريكا ، حيث تابع ديوي المربي الامريكي الشهير ما بدأه روسو وفروبل ، وأوضح ان الاساس الاول للنشاط التعليمي يقع في الاستعدادات الفطرية للعمل والحركة والنشاط ، واعلن ان المنهج والاهداف التربوية لا يمكن أن توضع مقدما ، بل لا بد من وجود مشكلة يحس بها التلاميذ ويرغبون في دراستها ، وبذلك اعطى ديوي اهمية كبرى لميول الاطفال وحاجاتهم واعتبرها معيار اختيار الدراسات والمشكلات المختلفة .

وفي مدرسته التجريبية التابعة لجامعة شيكاغو نفذ منهجا يقوم على اوجه النشاط المختلفة التي يعرفها الطفل في مجتمعه (طهو ، حياكة ، نجارة .. الخ) ، ومع ذلك كانت المواد الدراسية تدرس ايضا اثناء ممارسة تلك الوجوه من النشاط وليس بالطريقة التقليدية المالوفة .

ولم تكد مناهج النشاط او المناهج المركزة حول الطفل تظهر حتى دب الجدل بين مؤيديها وبين مؤيدي مناهج المواد . واستمر الجدل بين وجهتي النظر المتعارضتين حتى اعلن ديوي ١٩٠٢ ان وجهتي النظر السابقتين تتكاملان ولا تتعارضان مع بعضهما . وحث اصحاب وجهة النظر التقليدية على عدم التمسك بان المواد الدراسية شيء ثابت خارج عن دائرة الطفل . ودعا اصحاب وجهة النظر الثانية الى عدم الاعتماد كلية على خبرات الطفل والنظر اليها على انها شيء حيوي متجدد . ولكي يوضح رايه ، ذكر ان المنهج المبني على ميول الطفل وحاجاته ومنهج المواد يشتركان في امر واحد هو الخبرة ، الاول يعتمد على خبرة الطفل . ويعتمد الثاني على خبرة الجنس البشري .

راى ديوي أن التربية عملية مستمرة لاعادة بناء الخبرة حتى يتلاءم الفرد مع البيئة المتغيرة التي يعيش فيها . وعليه اصبح المنهج يتضمن الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة للتلاميذ وتشرف عليها ، بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم من جميع نواحيها نموا يتسق مع الاهداف التربوية المنشودة . والمنهج بهذا المفهوم الواسع الحديث يجب الا يكون جامدا وانما يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين افضل اساليب التعليم وبين خصائص نمو تلاميذهم ، ويجب أن يعتبروا المدرسة بيئة خاصة تمثل الحياة الحقيقية المتكاملة بصورة مبسطة ، تنمي لدى التلميذ اثناء حياته فيها مكونات السلوك المختلفة التي تثري حياته وتمكنه من المساهمة في تطوير مجتمعه . ولهذا كان المنهج الحديث وثيق الصلة بمشكلات الحياة وهمه الاول اعداد التلاميذ لمواجهتها بنجاح .

المنهج كنظام متكامل

اذا اعتبرنا ان مصطلح نظام (١) يتكون من مجموعة عناصر او مكونات (Components) منظمة ومرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا وثيقا بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به ، فاننا نستطيع ان نعتبر المنهج كأي نظام اخر له مكوناته التي يعتمد عليها في معالجة ما يواجهه من تغييرات ومواقف .

وتطبيق فكرة النظام في ميدان المناهج تجعلنا ننظر الى المنهج على انه بجميع مكوناته « نظام » ، ومجموعة المكونات في النظام هي الخطة التي تقدم مجموعة من الفرص التعليمية وغايات النظام هي الاهداف التربوية العريضة لمجتمع الدراسة المنشود .

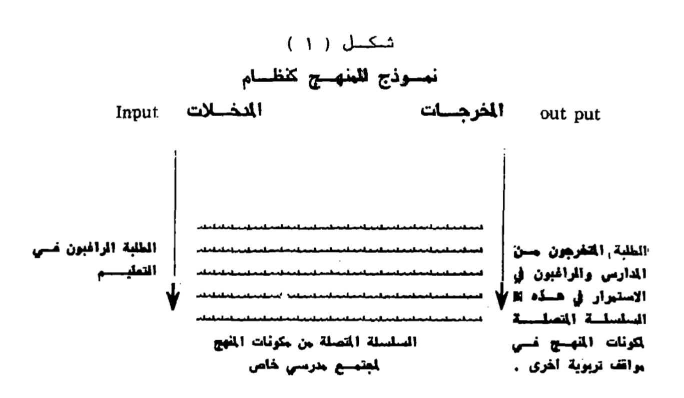
ان استخدام مفهوم النظام يعطي المسؤولين عن تخطيط المناهج مميزات عدة فالجهود السالفة لتخطيط المنهج قد اتجهت الى تجاهل العلاقة الوثيقة التي تربط الاهداف التربوية والفرص التعليمية ، وباسلوب النظام اصبح ينظر الى المنهج على انه يتكون من سلسلة متصلة من المكونات التربوية لا ينفصل بعضها عن بعض فهي تعمل ككل متكامل ، وبعبارة اخرى ان نظرتنا للمنهج اصبحت نظرة كلية شاملة بحيث لا تنفصل المقررات في المنهج عن اساليب التدريس او النشاطات او الوسائل او طرق التقويم او المباني والمرافق والمعدات . والمنهج كنظام يدخل كمكون أساسي في نظام اكبر هو التربية والتعليم على مستوى الدولة والمجتمع . والتربية جزء من نظام اكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع .

وقد وصف احد التربويين (٢) السلسلة المتصلة من المكونات التي ستنجز وتطور وتقوم لمجتمع مدرسي خاص ، بأنها خبرات متصلة متتابعة يتم تخطيطها بالتعاون مع الفرد والمعلم ومن اجله من خلال تفاعله بالمدرسة .

1. System
2. Harold shane' Acurriculum, Continuum Possible Trends in the 70's Phi Delta kappan, 51 390 (March 1970

شكل (١)

نموذج للمنهج كنظام



يتبين من شكل (١) بانه يمكن القول بأنه لكل منهج مدخلاته الخاصة به والتي تشتمل على الطلبة والبرامج الدراسية واساليب التدريس ... الخ ، وفي المقابل فان له مخرجاته التي تتمثل في الاهداف التي يسعى الى تحقيقها لدى الطلبة المتخرجين والتي تظهر آثارها من خلال ممارساتها السلوكية .

الفصل الثاني

مكونات المنهج التربوي

- الاهداف التربوية
- المحتوى ـ الخبرات التعليمية والانشطة .
- الطرق والوسائل التعليمية والتكنولوجية .
- تقويم المنهج التربوي .

الفصل الثاني

مكونات المنهج التربوي

تبين لنا في الفصل الاول ان المنهج بمفهومه الحديث واسع لا يقتصر على المقررات الدراسية ، فهو يتضمن الاهداف التربوية مترجمة الى معارف وعادات وحقائق ومهارات وأساليب تفكير تتحقق بأساليب عدة منها الكتب والمراجع واساليب التدريس والوسائل التعليمية والانشطة المختلفة واساليب التقويم وحتى المرافق والمباني والمعدات تلعب دورا أساسيا في تهيئة المناخ التربوي المناسب امام التلاميذ لكي يتعلموا وتنمو شخصياتهم من جميع نواحيها . ان العناية بهذه المكونات جميعا هي وسيلة التربية لتحقق اهدافها والوفاء بمسؤولياتها .

فيما يتعلق ببناء وتطوير المنهج بالمفهوم الواسع الذي أشرنا اليه فقد ركز تايلر [1] " Tyler " في منتصف القرن العشرين على اربعة تساؤلات يمكن من خلال الاجابة عنها اعتماد الاسس أو العناصر الاساسية التي سيبنى عليها المنهج ويتم تطويره وتحسينه وهذه التساؤلات هي :

١ – ما الاهداف التربوية التي تسعى المدرسة الى تحقيقها ؟ وهذا يتضمن ضرورة تحديد نوع المجتمع ونوع المواطن ونوع المدنية . فاعضاء المجتمع في سعي مستمر وبحث متصل في تحديد نوع المجتمع الذي يفي بمطالبهم ، وبالتالي فانهم مطالبون بتحديد خصائص المواطن التي تمكنه من أن يكون قوة في صنع مدينة تستوعب مطالب العصر .

1. Galen ,J William A; " Planning Curriculum for Schools "(Newyork Heit. Rinehart & Winston, Inc 1974)P.10.

٢ ــ ما الخبرات التربوية التي تكفل تحقيق هذه الاهداف . وهذا يتضمن محتوى التعليم الذي لا بد من تحديده في ضوء نوع المجتمع ونوع المواطن ونوع المدنية التي يحددها التساؤل الاول .

٣ ــ كيف يمكن لهذه الخبرات التربوية ان تكون فعالة ؟ وهذا يتضمن **اختيار طرق التعليم واساليب التعليم المختلفة المناسبة والكفيلة بتحقيق** اهداف التعليم التي تتحدد في ضوء التساؤل الاول . والقادرة على تحويل محتوى التعليم الى معارف واتجاهات ومهارات يعبر عنها المتعلمون في سلوكهم وفي تفاعلاتهم .

٤ ــ كيف يمكن معرفة ان الاهداف قد تحققت ؟ وهذا يتضمن تقويم العملية التربوية في ضوء تشابك وترابط عناصرها . وللتعرف على مدى تأثير كل عنصر في غيره من العناصر ومدى تحقيق اهداف هذه العملية ومعنى هذا قياس محتوى التعليم على اهدافه والنظر الى تنوع الوسائل في ضوء هذه الاهداف ، بل النظر الى اهداف التعليم ذاتها في ضوء مطالب المجتمع في سياق حركته وسط عوامل التغير المختلفة .

واذا كان من الممكن تحليل كل عنصر من هذه العناصر وبحث الاصول التي تستند اليها فانه من العسير الفصل بينها في مجال التطبيق فهذه العناصر بينها علاقات تأثير وتأثر متبادل وبقدر سلامة ووضوح هذه العلاقات تكون جودة البنية الداخلية للمنهج .

وسوف نتناول كل عنصر من هذه العناصر محاولين توضيح مفهومه في ميدان المناهج .

العنصر الاول : الاهداف التربوية :

وهي حجر الزاوية في العملية التربوية ، فلكي نحدد الخبرات او المواقف التعليمية التي يحتويها أي منهج لا بد ان يرتبط ذلك

بموجموعة من الاهـــداف التي نسعى الى تحقيقها فالتربية عملية مخططة ومقصودة ، وتحديد الاهـــداف التربوية عمل تعاوني يتـم على مستويات متعددة . فالدولة تحـــدد اهدافها بصورة عامة ، ووزارة التربية والتعليم تضع اهدافـــا تربوية عامة لكل مرحلة من مراحل التعليم ، ولكل مجـــال من مجالات الدراسة وذلك في ضـــوء فلسفة المجتمع واهدافه ، وخصائص نمـــو التلاميذ في كل مرحلة وطبيعة كل مجـــال دراسي .

والهـــدف في التربية هو استبصار لتغير ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة تفاعلـــه بالمواقف التعليمية المختلفة ، وهو بهذا المعنـــى يوجـــه النشاط ويؤثر في الخطوات السلوكية المؤدية اليـــه .

طبيعة الهـــدف التربوي :

تتشكل طبيعة الهـــدف التربوي للمنهج طبقـــا للصورة التي ترسمها لـــه الفلسفة التربوية والمشتقة من فلسفة المجتمـــع .

ففـــي العصور الاولى لـــم تكن التربية واعيـــة بأهداف تربوية منفصلة ، فكانت الاهـــداف ان وجدت مطابقة لاهداف المجتمـــع ، فيتعلم الناشئة ما ينتظر منهـــم في رشدهم . وكان المجتمع راكدا جامدا نـــادر التغير ، فانتقلت الانمـــاط السلوكية من جيل الى جيل . وظهر هـــذا واضحا جليا عنـــد الصينيين والهنود .

امـــا الفلاسفة اليونان كأفلاطون وارسطو ، فقد نادى الاول بأن التربيـــة تهدف الى تكوين افـــراد يصنعون المجتمع العادل ، ولذلـــك فيعامل كل فـــرد حسب امكانياته وبحيث تستغل قدرات كل لتكويـــن النظام الاجتماعي المثالي . وهاجـــم ارسطو التربية الاسبرطية لاهتمامها المبالـــغ في تربية الجسم لاغراض عسكرية وانهـــم بذلك اهملوا الجانب العقلي في العملية التربوية . ولعـــل نظرة الى فلسفة افلاطون وارسطو تظهر مدى اهتمامهما بالمواطـــن والمواطن الصالح هو ذلك الفرد الـــذي

نمت قدراته في اتساق واتزان ، وهو الذي تعلم ومارس الفضائل وهو الشجاع الشهم العادل .

وأولى الرومان عنايتهم بتكوين المواطن الصالح الذي يتميز بالثبات والجدية والشجاعة واحترام الآلهة ، والعدل وبما تطلبه الظروف السياسية وخاصة فيما يتعلق بادارة الشؤون المدنية .

وعندما انتشرت الوية المسيحية هادية وداعية لمبادىء نبيلة سامية تكونت أهداف التربية بالدين واصبح الفرد يتطلع الى الحياة في العالم الاخر ، واصبح هدف التربية اعداد الفرد للحياة الخالدة في ذلك العالم .

ومع انتشار الاسلام شرقا وغربا كثرت المساجد واتخذت اماكن للتربية والدراسة . على أن المسلمين في صدر الاسلام وزمن حكم بني أمية اهتموا بالعلوم النقلية وهي التي تتصل بالقرآن الكريم ، كالتفسير والقراءات والحديث وأصول الفقه ، كما اهتموا بالعلوم اللسانية كعلم اللغة والنحو والبيان والادب ، وزادت العلوم العقلية أيام العباسيين وصار اهتمام بالطب والطبيعة والكيمياء ، وسارت الدراسة الدينية والدنيوية جنبا الى جنب .

وكان أن اتجهت اوروبة بعد انتشار وازدهار التجارة فيما بعد القرن العاشر لاكتشاف مباهج الحياة الدينيوية . واطلقوا على هذا الاتجاه الذي حرر طاقاتهم اسم « الانسانية » وكان الداعية الاول له ايرازمس الذي قال : « أن الوظيفة الاولى للتربية هي التي تتشرب الروح بالتقوى والورع ، والوظيفة الثانية أن يحب الفرد ويتعلم الدراسات الحرة ، والثالثة أن يعرف واجبات الحياة ، أما الوظيفة الرابعة فهي تعويد الفرد منذ طفولته العادات الخلقية السليمة . ويظهر من رأى ايرازمس تزاوج بين الاهداف الاغريقية والرومانية والمسيحية واستمرار لشريعة الفرسان .

امـا الانجليزي بيكون والموراڤي كومينوس فقد بثـا حيويـة وواقعية في الاهـداف التربوية باهتمامها الشديد بدراسـة العلـوم كمرشد عملي للحيـاة ، بل انهما قـادا الدعوة لان يكون هدف التربية تمكين الفـرد من المعرفة والحكمة ، وفي رايهما ان العلم لن يقدم المعرفة مبسطة فقط ، ولكنـه العصا السحرية التي ستيسر المعرفة لكل فـرد .

وكـان العلم عند حسن الظن بـه فاتحا آفاقا عريضة دفعـت الفيلسوف الانجليزي لـوك الى التصريح بأن غرض التربية ليس التمكن من احـد فروع المعرفة ، ولكن تهيئة عقـل الفرد ليكون مستعدا لتعلم اي جانب من جوانب المعرفة . ثـم يقول روسو في القرن الثامن عشر انـه لا يهدف من تعليم اميل الى تزويد عقلـه بالمعرفة بل الى تعليمـه طريقة الحصول على المعرفـة كلما دعته الضرورة الى ذلك . ولـم يؤمن روسو بان الدولة قـادرة على تحقيق الاهداف وآمن بانـه اذا كان الاصلاح الاجتماعي هدف التربية فيجب ان يتـم ذلك على اساس فردي اجتماعي ، وآمـن روسو بالخير الفطري عند الفرد ، ويجـب حينئذ ان توجه الجهود نحـو تهيئة الظروف لنمـو الطفل طبيعيا . وراى ان يعامـل الطفـل كطفل ولا يضحى بحاضره لمستقبلـه وان تراعـى اهتماماتـه .

ونـادى بستالوزي (Pestalozzi) وفوربـل بآراء تربويـة متأثرة بصيحة روسو عـن اهتمامات الطفل وقدراته واتفقا على ان هدف التربية الاصلاح الاجتماعي عـن طريق تنمية قدرات الطفل .

ونظـم هربرت سبنسر الانجليزي الاهداف التربوية حول الحياة الكاملة حسب قيمتها الحيوية بالنسبة للفـرد والمجتمع . وراى ان تهدف التربية اولا الى تعليم الفـرد كيف يحفظ نفسه ، ثـم كيف يحصل على معاشه وثالثا كيف يربـي صغاره ورابعا كيف يعيش اجتماعيا ومؤديـا واجباته السياسية ، وخامسا كيف يستمتع بالادب والفـن وما الى ذلك .

وفي عــام ١٩١٨ أصدرت رابطة التربية الاهلية في الولايات المتحدة الامريكية تقريرا تضمن سبعة أهداف أساسية للتربيــة وحاولت اللجنة التي اصدرت التقرير أن تصوغ اهــداف التربية في اطار من الظــروف الاجتماعية الواقعية ، ويقول التقريــر ان التربية تهــدف الى تحقيق الصحة السليمة ، والسيطرة علــى العمليات الاساسية ، والعضويــة الاسرية والمهنــة المناسبة ، والمواطنة الصالحة واستغلال وقـــت الفراغ والخلق الطيب ولــم يكن لترتيب الاهداف وأسبقية هدف عن آخر قيمة أو اهمية ، ومــع ذلك فانها شابهت راي سبنسر .

واتجه نفــر من المربين الى العلم ليبحثوا عن اهداف اكثر موضوعية ومستمدة من الابحاث العلمية حتى يمكــن الاعتماد عليها من واقـــع الاستقصاء والتجريب ، وتزعــم حملة الاستقصاء بوبيت Bobbitt وتشارترز Charters الامريكيان وسارا متأثرين بالاتجـــاه الاجتماعي . وحللا كــل هدف الى مكوناته ثم تبين في النهاية انهمــا يضعان مناهج الدراسة ، فقــد كثرت مكونات كل هدف حتى زادت على المائـــة احيانا .

ثــم اتجه التيار العلمي في تحديد اهداف التربية الى علــم النفس ، وتزعم هذا التيار ثورنديك Thorndike ، ففي رايـــه ان التربية تهدف الى معرفـــة الافراد مطالبهم الصحيحة وكيـــف يسيطرون على قوى الطبيعة وعلى انفسهم لاشباع هــذه المطالب .

وحاول بعض علمـــاء في التربية والنفس البحث عن اسس اكثـــر موضوعية ، فقالوا بــأن تختار الاهداف على اساس الحاجـــات النفسية للاطفال . وكـــان هؤلاء العلماء متأثرين بآراء فرويـــد ومدرسة التحليل النفسي . ورأى مربون آخرون أن يدخلوا (البيئـــة) في الصورة فقرروا هدف التربية في نطاق (التكيـــف) و (الانسجام) مع البيئـــة .

ورأى ديـــوي أن الاهداف التربوية الصحيحة تنبــع من مواقف مشكلة تثيرها مناشط الانسان . فالاهداف تتقـــرر من خلال التفاعل

المستمر اثنـــاء العمل . ويرى ان التربية كمفهوم معنوي ليست لهـــا اهداف . ولكن للآباء والمعلمين والتلاميذ اهدافـــا تربوية . وتختلف الاهداف حسب الموقـــف ولذلك فهي كثيرة العدد وقـــال : « حيث ان التربية نمـــو فكل شيء يتوقف على طريقة ادراكنا لهذا النمـــو » . ويرى ديوي « أن الحياة نمو ، وان النمو هو الحياة ، وان ترجمة ذلك هي :

أ ــ أن عملية التربية ليس لهـــا هدف فوقها فهي هدف نفسها .

ب ــ أن عملية التربية عملية مستمرة مـــن التحويل واعـــادة التكويـــن والتنظيـــم .

ولمـــا كان النمو لا يخضع لاي شيء الا التزيد من النمو ذاتـــه ، فالتربية لا تخضع لاي شيء الا التزيـــد من التربية ذاتها ، واذا كـــان قد شاع في البـــاب الناس ان التربية لا ينبغي ان تقف عندما يتـــرك الطالب الدراسة ، فالمهـــم في هذا القول الشائع ان غرض التربيـــة المدرسية انما هو ضمان دوام التربية بتنظيم مـــا في الفرد من قـــوى باطراد النمو . وخيـــر نتاج للمدرسة هو ان تخلق في الفـــرد الميـــل للتعلم من الحيـــاة نفسها ، ولتنظيم أوضاع الحياة على صورة تتيح لكل فـــرد التعلم في اثنـــاء مزاولته الحياة .

ويقـــول ديوي : « اذا حاولنا أن نصوغ الفلسفـــة الجديـــدة للتربية فاننا ، فيمـــا يلوح سنكتشف مجموعة مبادىء عامـــة . فبدلا من الغرض من سلطة عليـــا نجد التعبير عن الفردية وتنميتها ، وبدلا مـــن الاوامر التي تفرض من الخارج نجـــد النشاط الحر ، ويستبدل التعليـــم من الكتب ومن المعلمين بتعليم مـــن خلال الخبرة ، وبدلا من اكتســـاب مهارات متفرقة عـــن طريق التدريب نجـــد اكتسابها كوسائل لتحقيق اهداف ذات قيمـــة حيوية للفرد . وبدلا من الاعداد للمستقبل القريـــب او البعيد نجـــد اهتماما بالحاضر ، واخيرا فـــان الاهداف الثابتة تستبدل باهداف تناسب العالم المتغـــير » .

وتميز فجر الحركة التقدمية بالاتجاه التجريبي ، كما تميز بظهور طرائق جديدة في التدريس ، وبالاهتمام بما بين التلاميذ من فروق ومراعاتها ، وباستغلال اهتمامات الاطفال كما تميز ايضا بتشجيع الحرية والتلقائية ، وبخلق جو داخل حجرة الدراسة يشعر فيه الاطفال بالسعادة .

واليوم ، في الولايات المتحدة الامريكية وغيرها في أقطار العالم ، يقف المربون عند مفترق الطرق . فلم يحدث تغير ملحوظ في التفكير التربوي منذ حوالي ربع قرن اذا استثنينا الاهتمام بالعلوم وتدريسها بعد ان بدأ السوفييت وتبعهم الامريكيون غزو الفضاء ، وزيادة في التعاون الدولي في الميدان التربوي ، ومحاولات بعض الدول الاشتراكية توجيه فلسفة التعليم فيها توجيها لا يتعارض مع فلسفة الدولة . وظهرت مشكلات تربوية كثيرة يلوح انها جذبت الانظار اكثر كنقص المعلمين والمباني المدرسية وازدحام الصفوف بالتلاميذ وقلة الامكانات .

يتبين لنا من استعراضنا التاريخي الموجز لبيان أهداف التربية وتطورها ، أن أطراف الخلاف تتجمع حول طبيعة الهدف التربوي في اتجاهين :

أ ــ الاتجاه التقليدي .

ب ــ الاتجاه التقدمي .

فمثلا : عندما سادت الفلسفة الثنائية للطبيعة الانسانية ــ اي ان الانسان يتكون من جسم وعقل ــ نظر الى عملية التعليم على انها عملية امتصاص المعرفة وتحصيل المعلومات . وقد بقي اثر هذه الفلسفة الثنائية ممتدا احقابا طويلة ومؤثرا في حياة الناس ونظرتهم الى ما هو نظري وما هو عملي . وظهر اثر هذه الفلسفة واضحا في المناهج ، فرفعت من شأن الدراسات الفلسفية والرياضية ، وقللت من شأن الدراسات العملية والاعمال اليدوية ، واستمر الفصل بين

ما هو عملي وما هو نظري حتى بداية القرن العشرين حيث ظهر جون ديوي وغيره من المفكرين الذين انتقدوا الفلسفة المثالية « الثنائية » انتقادا شديدا ، ومن ثم أصبحت المناهج تعلي من شأن الخبرة العملية وترى ان افضل انواع الفهم هو ما يقوم على الخبرة المباشرة ، كما اعتبرت الدراسة العملية لازمة متممة للدراسة النظرية .

اما الاتجاه التقدمي فقد نبذ النظرة الثنائية للطبيعة الانسانية نتيجة للتقدم العلمي في مجالات علم النفس وعلم الحياة ، فقد ثبت ان الانسان كل متكامل يتفاعل مع بيئته تفاعلا لا يقتصر على الجانب العقلي وحده ، بل يتناول الفرد من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية – ويعتمد على نشاطه في بيئته . وعليه فالهدف التربوي في نظر الفلسفة التقدمية متغير لان العالم الذي يعيش فيه المتعلم دائم التغير مليء بالتحولات الفجائية ، ومن الطبيعي أن تساير أهداف المناهج التربوية هذه الظروف ويذهب اصحاب هذا الاتجاه ايضا الى أن الخبرة التربوية منبع الهدف .

فالخبرة هي التجربة الحية التي يكتسبها الانسان في مواقف حياته المستمرة المتعددة ونتيجة التفاعل الدائم بينه وبين بيئته ، فهو جزء منها وعليها تتوقف حياته ، وحاجات الانسان هي التي تدفعه دائما نحو هذا التفاعل لاشباعها .

اوضح التربويون بأن للخبرة جوانب ، منها المعرفي ، والادائي ، والوجداني وان هذه الجوانب متكاملة ويؤثر بعضها ببعض ، واكدوا ايضا ضرورة الاهتمام بجميع جوانب الخبرة وجعلوها اهدافا تربوية مقصودة ينبغي العمل على تحقيقها وتتضمن هذه الاهداف :

اولا : مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والمعلومات الوظيفية المناسبة ويراعى عند تحقيق الهدف المعرفي ما يأتي :

ا ــ ان تكون المعرفة مناسبة لمستوى نضج التلميذ .

ب ــ ان تكون وثيقة الصلة بمطالب نموهم وحاجاتهم ومشكلاتهم .

جـ ــ أن تقدم المعرفة على اساس المفاهيم والمبادىء والاساسيات مع الاكتفاء في تقديم كل مفهوم بالقدر المناسب من الحقائق التي تساعد على وضوحه ورسوخه وحسن الانتفاع به .

د ــ مسايرة ما كشفت عنه الدراسات التربوية الحديثة من مستويات المعرفة التي يمكن ترتيبها على النحو التالي :

ــ مستوى التذكر والاسترجاع ويتمثل في قدرة الطالب على كل ما يمكن ان يتذكره أو يتعرف عليه من حقائق ومفاهيم ومصطلحات ونظريات ومبادىء ... وذلك هو ادنى المستويات مثل : ان يتذكر التلميذ نص قاعدة أو نظرية دون خطأ .

ــ مستوى الاستيعاب والفهم ، ويقصد منه تكوين المقدرة لدى المتعلم على تحويل الموضوع من صيغة الى صيغة أخرى موازية لها ومحافظة على المعنى الاساسي منها مثل : أن يشرح التلميذ نصا او يفسره بلغته الخاصة لا بترداد لغة الكتاب .

ــ مستوى الاستنتاج والتعليل ويتمثل بعمليات تؤكد الفهم والاستيعاب فهنا تعرض على التلميذ حقائق وعليه أن يستخلص تعميما أو تعليلا يفسرها أو يربط فيما بينها ويعبر عن ذلك بتراكيب لغوية نستدل منها على قدرته على الاستنتاج او التعليل . مثل : ان يستنتج التلميذ خصائص المناخ لمنطقة ما من معرفته لموقعها .

ــ مستوى التطبيق ، ويتطلب أن يكون التلميذ قادرا على تطبيق ما تعلمه من مجالات جديدة مما يجري في بيئته ، مثل : تطبيق قواعد رياضية في حل مسائل او استخدام نظرية في اجراء تجربة .

— مستوى التحليل . يتطلب هــذا المستوى ان يكون التلميــذ قــادرا على تحليل المواقف التي يتعرض لهــا داخل المدرسة وخارجها ليرى الى اي حــد تراعى فيها الافكار والمبادىء التي تعلمها مــع القدرة على ابتكار اساليب جديــدة تتضمن استخدام هذه المعلومات ، مثــل : المهــارة في اكتشاف العلاقات الضمنية القائمة بين الافكار في بيـــت من الشعر بعــد تحليله او تحليل العوامل التي ادت الى الحـــرب العالميــة الثانيـــة .

— مستوى التركيب او الانشاء . وهــو تكوين المقدرة لــدى التلميذ على وضع العناصر والاجزاء معــا بحيث تكون بنية لم تكن قائمة من قبل ، او تاليف قصـــة قصيرة .

— مستوى التقويم وهو ارفــع المستويات وبمقتضاه يستطيع التلميذ ان يصدر احكاما على المواقــف التي تعرض لــه في ضوء مــا تعلمه نقــدا وتوجيها واقتراحا ، وتجديدا ، مثــل : تقويم سلامة اللفظ بالاشارة الى قواعد لغويـــة ، او تقدير القيمة الفنية لعمل مــا بمقارنته بمواصفات متفق عليهــا .

ويراعــى في كل مستوى من مستويات السلوك المعرفي السابقة الذكر . ان يتضمن جميــع المستويات التي تسبقه فالتلميــذ لا يكــون فاهمــا الا اذا فهم وعلم ولا يكون قادرا على الحكم الا اذا مــر بجميع المستويــات السابقـــة .

ثانيــا : مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الوظيفية المناسبة :

تعــرف المهارة بأنها الاداء المتقن والاقتصادي في الوقت والجهد والنفقات القائم على الفهــم والمعين على حسن التصرف والتجديـــد والابتكـــار .

والمهــارات منها العقلية وهي التي تتصل بالتفكــير والابتكــار والقدرة على التوصل الى مصـــادر المعلومات والبيانات وتحليلهـــا

وتقويمها ، ومنها المهــارات الاجتماعية التي تتعلق بأساليب التعامــل والتفاهم مع الناس والتعاون معهم وتدعيــم العلاقات وحل المشكلات وكذلك المهــارات الحركية مثل : الجري والقفــز وغيرها .

وممــا يساعد على اكتساب المهارات مــا يلــي :

أ ــ الممارســة والتكــرار

ب ــ الفهــم وادراك العلاقات والنتائج

ج ــ التوجيــــه

د ــ التشجيــــع

هـ ــ القــدوة الحسنــة .

ثالثــا : مساعدة التلاميذ على استخدام الاسلوب العلمي فــي التفكير والعمل على تنميــة قدراتهم الابتكارية . ويمتــاز الاسلوب العلمي عن غيره مــن أساليب التفكير بأنــه لا يسلم بصحة فرض مــن الفروض الا بعــد التأكد من سلامته وقيام الدليل والبرهان على ذلــك . والاسلوب العلمي يتطلب أن يشعــر التلاميذ بمشكلات حقيقية تثــير اهتمامهم ودوافعهم ثــم يقومون بتحديدها وفرض الفروض المناسبــة لهــا ثم اختيار صحة هذه الفروض بالملاحظة العلمية الدقيقة الوافيــة وبالتجربة العلمية وباستخدام المنطــق السليم والنظر الى الحقيقــة العلمية على انهــا نسبية وقابلة للتعديل في ضوء ما تكشف عنه الابحاث والدراسات ، وينبغي أن تهتــم طرق التدريس بوضع التلميذ في مواقــف تعليمية بحيــث يشعر بالمشكلات ويسهم في الكشف عــن الاسبــاب والوصول الى الحقائق بنفسه مــا استطعنا الى ذلك سبيلا ، فنجاح الفرد وتفوقه لا يتمثل اطلاقا في مــدى ما يحفظ ويستوعب من مــواد دراسية بل في تعليمه عــادة صحيحة للتفكير ، تجعله يفكر في اي مشكلة تفكيرا علميا سديدا بعيــدا عن التعصب والمصلحة الشخصية والعوامل الذاتية ويعالج المشاكل معالجــة موضوعية علمية رصينة .

رابعا : مساعدة التلاميذ على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وعاداتهم واهتماماتهم المناسبة .

خامسا : مساعدة التلاميذ على اكتساب القدرة على تذوق الجمال والتقدير في سائر المجالات . فتذوق اثر العلوم في رفع مستوى المعيشة وتذوق الادب والموسيقى وسائر الفنون مثلا ، يزيد في استمتاعنا بالحياة ومن قدرتنا على العمل في ميادين العلم والفن والثقافة ، كما انه ضمان لدوام الصلة بها وتهيئة اسباب النمو في مجالاتها .

اعتبار جوانب الخبرة اهدافا تربوية تسعى التربية الى تحقيقها يعني أن هذه الاهداف مترابطة ومتداخلة ، فلو اخذنا المعلومات كهدف نجد انه يرتبط اشد الارتباط بالاهداف الاخرى . فللمعلومات صلة وثيقة بعملية التفكير ، فنحن لا نستطيع ان نقوم بحل مشكلة ما الا اذا جمعنا عنها بيانات ومعلومات دقيقة وافية تساعدنا على تحديد المشكلة وتشخيصها ، وللمعلومات علاقة باكتساب المهارات ، فمهارة الشخص في قيادة السيارة مثلا ، تتأثر بما يكتسبه من معلومات عن اجزائها ووظيفة كل منها وكيفية استخدامها وقوانين المرور ... كذلك الحال فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والفنية وغيرها . ومعنى ذلك اننا اذا أردنا ان نحقق تعلما افضل فيجب أن نهتم بالصورة الشاملة للخبرة التي يحتويها الموقف التعليمي بدلا من الاهتمام بجانب واحد منها ، فالمعلم حينما يستهدف اكتساب تلاميذه مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة مثلا ، فان ذلك يجب الا ينفصل عن بيان كيفية العناية بالآلة وصيانتها والقواعد التي يجب اتباعها لتحقيق الكفاية في الاداء ، وما يرتبط بها من مفاهيم واتجاهات .

ان مراعاة هذا المبدا في المواقف التعليمية يقتضي اقامة علاقات صحية بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ انفسهم من جهة اخرى كما يقتضي مراعاة الدقة والكفاية فيما يستخدمه المعلم من اجراءات يمكن أن تهيء الموقف التعليمي المناسب ، وكذلك اسلوب تناول الخبرة والبيئة المادية العامة داخل حجرة الدراسة او خارجها .

مصادر اشتقاق الاهـــداف التربوية :

يمكـــن الاستعانة بمصادر عـــدة في اشتقاق الافكار المتصلـــة بالاهداف التربوية من اهمهـــا :

١ ـ طبيعة المجتمع وقيمـــه ومعتقداته وتقاليده ومشكلاته وآمالـــه ومدى تاثره بالاتجاهات التربويـــة المعاصرة .

٢ ـ الحياة النفسية الخاصة بالمتعلم ـ مطالب نمـــوه وحاجاته .

٣ ـ المـــواد الدراسية المختلفة وطبيعة العصر الذي نعيش فيه .

٤ ـ المؤتمرات التربوية التي يدعى اليهـــا اقطاب التربية .

٥ ـ الاستفتاءات الخاصة بأغراض موضوعية لمرحلـــة تعليمية .

٦ ـ الوثائـــق الرسمية للسلطات التعليمية العليـــا .

وبالنسبة للمصدر الاول فالمجتمـــع الذي يستهدف البرنامج التعليمي خدمته ينبغي أن نبحث عـــن مشكلاته واحتياجاته ومتطلباته من الافراد الذين يعيشون فيـــه ، فالحياة الاجتماعية بمـــا تشتمل عليه من نظـــم وقوانين وعناصر ثقافيـــة متعددة لا بـــد من تحليلها وبحثها بحثا موضوعيا مفصلا للوقوف على الاهتمامات العامـــة والاتجاهات التي تسير السلوك وتسيطر على عقول الناس والقيـــم والمثل العليا التي يدينـــون بهـــا ويتخذونها مرجـــع الحكم على الاشياء والتصرفات بالقبح او الحسن وبالسواء او الشذوذ وهـــذه الاهتمامات تشكل لنـــا الاهداف التربوية التي ينبغي علـــى المدرسة أن تحققها بمناهجهـــا الدراسية .

والفرص التعليمية التي يتعرض لهـــا المتعلم داخل المدرســـة ويتضمنها المنهـــج ، ينبغي أن توسع آفاقـــه وتجعله قادرا على العمـــل في المجتمـــع الذي ينتمي اليه وتطبعه على الالتجـــاء الى استخدام نظمه وقوانينه في سلوكـــه الخاص ، وتبث فيه روح التقدير لمـــا يقدره عامة الناس والاندفاع بحماسة ورغبـــة الى محاولة الارتقاء بـــه والنهوض بمقدراتـــه .

امـــا فيما يتعلق بالاتجاهات التربوية المعاصرة ، فقـــد تغـيرت النظرة الى التربيـــة وفلسفتها ومبادئها وتطالعنا وسائـل الاعـــلام باتجاهات واساليب جديـــدة في مجالات العلم والتكنولوجيا الامر الذي يفرض دراسة هـــذه الاتجاهات والاساليب ومسايرة مـــا يتفق منها مع ظروفنا وامكاناتنا والتعبير عنهـــا في مناهجنا سواء على مستوى المـــادة او الطريقة او الوسيلة او غيرهـــا من جوانب المنهج التربوي ؛ فالتربية عمـــل تخصصي لـــه دراساته ومجالاته ومن ثم فانه ينبغي أن نعـــد لـــه المتخصصين والباحثين والعلماء والمعلمين ، وعصر التفجر المعرفي والتطور السريع في مجال الثقافـــة يفرض علينا تبني مبـــدأ التعلم الذاتي ومبـــدأ التعلم المستمر ، ثـــم ان التعلم الناجح يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفـــرد بحاجته ومطالب نمـــوه ودوافعه ومشكلاته كما يعتمـــد على ايجابية الفـــرد ونجاحه ومراعاة فرديته وصولا الى اقصى مـــا تؤهله لـــه مواهبه واستعداداته ، وبذلك فـــان العمل الاساسي للمعلم هو تهيئة البيئـــة والظروف المناسبة امام المتعلم كي يقـــوم بالـــدور الاساسي في تعليم ذاتـــه .

امـــا الحياة النفسية الخاصة بالمتعلـــم ، اي ما نعرفه عن الافراد كأشخاص وعن حاجاتهم وعن نموهـــم وتحقيقهم لذواتهم فان لـــه فائدة في اشتقاق الاهداف التربوية ذلك لان التربيـــة ينبغي أن تكون حيوية للحياة القومية وضرورية للتنمية الفرديـــة . ليس هناك من نشـــاط تربوي يؤدي وظيفته اداء سليما ما لـــم يتناسب ومستوى نضج المتعلـــم بيولوجيا وعقليـــا ونفسيا . واذا كان الهدف التربوي العام للمناهـــج يتحـــد في طبيعته الاجمالية بالنسبة لكـــل الافراد ، فانه يختلف فـــي مـــداه ومستواه وتفصيلاته تبعـــا لمستوى النضج فيهم ، والاختلافـــات الفردية بينهم فمثلا : قد يقـــال ان المناهج التربوية تهدف الى التكيـــف الاجتماعي لكل الافـــراد ، ولكن هذا التكيف برغم انـــه ينصب على الجميع تتعدد صوره طبقـــا للظروف النفسية التي تحكم هؤلاء الافـــراد والتي تضع كـــلا منهم في المكان الذي يليق بـــه والذي يتيح لـــه أن يسد حاجة معينة من حاجات المجتمـــع .

لقد كشفت الدراسات السيكولوجية عن كثير من البيانات التي تساعد على تحديد ما هو مناسب في اي مرحلة من مراحل النمو وتحديد المستوى التقريبي لكل مرحلة والنتائج التي يمكن للنشء في تلك المرحلة أن يحققها . الا ان تحديد كيفية اسهام المنهج في مراعاة مطالب نمو التلاميذ لا يتم قبل ترجمتها الى أهداف تربوية يستطيع القائمون على بناء وتنفيذ المنهج ادراكها وتلمس أبعادها فيوجهون جهودهم نحوها .

والمواد الدراسية كمصدر ثالث لاشتقاق الاهداف التربوية ينبغي دراستها لتحديد المهارات المختلفة الملائمة لها . فعصرنا عصر التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل يفرض علينا مراجعة أهدافنا التربوية بصفة دائمة ومستمرة لملاحقة التغير الدائم في العلم .

ويمكن ان تكون المؤتمرات واحدة من وسائل اشتقاق الاهداف التربوية ، كأن يدعى اقطاب التربية في المجتمع لتحديد أهم الاغراض القائمة التي يبنى عليها التعلم في عصر ما في هذا المجتمع ولا شك ان آراء هؤلاء العلماء اذا اتفقت ستحدد لنا هذه الاغراض بشكل واضح

وتتلخص طريقة الاستفتاء في جمع أكبر عدد من الاهداف الموضوعية التي يفترض ان التعليم في مرحلة ما يهدف اليها وعرضها على اكبر عدد ممكن من الافراد المهتمين بشؤون هذا النوع من التعليم بغض النظر عن تخصصاتهم ثم استخراج نتائج هذا الاستفتاء بالطرق الاحصائية المعروفة .

وبامكان حصر الاهداف أيضا عن طريق الوثائق الرسمية للسلطة الحاكمة والتعليمية العليا فانها لا شك تبنى على أساس فلسفة المجتمع القائمة .

مستويات الاهداف التربوية : تتشكل الاهداف التربوية طبقا لفلسفة المجتمع وتشتق منها . وهي عملية فوق مقدور فرد واحد او حفنة

قليلة من الافـــراد المتخصصين بالتربية وانما هي في مسارها نشـــاط يلتقي عليه اكثر من متخصص في اكثر من مجال : في علـــم الاجتمـــاع والانثروبولوجيا وعلـــم السياسة والعلوم النفسية والعلوم الطبيعيـــة والرياضية وعلوم التربية .. بل وفي دنيـــا الاعمال .. الخ ، كذلك فان هـــذا الاشتقاق لا يتـــم بين يوم وليلة او في اسبوع او شهر كما قـــد يتوهـــم البعض وانما يستنفذ شهورا بل اعواما من الجهـــد والتكريس . وفي كل الاحوال يكون موضع تعديـــل ومراجعة في ضوء مـــا يستجد من معاني وما يظهر من وضوح في الرؤيـــة الاجتماعية وكذلك في ضـــوء نتائج التجربة والخبرة في الواقـــع وتصاغ الاهداف التربوية علـــى مستويات مختلفة منهـــا :

١ ــ مـــا يحدد الغايات العريضة للتعليم مثل : نقـــل الثقافة ، أو توفير النمو للفرد أو تنميـــة المسؤولية الاجتماعية عند الافراد وقيمهـــم في برنامج تعليمي ، ولكنهـــا خطوة غير كافية لاتخاذ القرارات اللازمـــة لبنـــاء وتطوير المنهج ، مثل تحديد المحتوى او طريقة تنظيم المنهـــج .

٢ ــ مـــا يصف نتائج التعليم بصفة عامـــة ، مثل : تنمية اسلوب التفكير الناقـــد وما يصاحبه من اتجاهات ومهارات عامـــة ــ وتعتبر مؤشرا عامـــا للفلسفة التربوية التي تحدد مواصفات المواطن المرغوب فيه ، فترجع اليهـــا أجهزة التربية والتعليم لتنظيم السلـــم التعليمي وتحديد اهداف كـــل مرحلة تعليمية وتربط بينهـــا وبين خصائص نمـــو التلاميذ والاتجاهات العالمية وطبيعة المـــواد الدراسية ، فهي أهداف طويلة الامـــد لانها لا تتعلق بدرس واحد بل بالنمـــو الشامل للفرد خلال فترة طويلة من الزمـــن .

٣ ــ مـــا يصف نتائج التعليم بصفة معينة . ان كـــل مـــادة دراسية قـــد تسهم في تنمية التفكير الناقـــد بطريقة مختلفة ، وبالتالي فهي في حاجة الى التوجيه لصياغة الهـــدف صياغة خاصة بها . مثل فهـــم البرهان الرياضي او ادراك العلاقة بين الحياة والادب . وهـــذه

الاهداف النوعية المعينـــة ينبغي أن تتسق مع الاهداف الشاملة والعامة .
والشكل التالي يبين مستويات الاهداف التربويـــة :

شكـــل (٢)

فلسفـــة المجتمـــع

↓

فلسفـــة التربيـــة (١)

↓

اهداف تربوية عامة لمختلف مراحل الدراسة (٢)

↓

اهداف خاصة تفصيلية لموضوعات المساقات الدراسية المختلفة (٣)

---

(١) تشتق فلسفة التربية من فلسفة المجتمع وتتاثر بها وبخصائص العصر الذي نعيش فيه وهي جملة متسقة من الاراء والمبادىء والقيم توجه النشاط التربوي وحده .

(٢) الاهداف العامة لمجالات الدراسة المختلفة ـ كمجال اللغات ، والعلوم .... الخ ، هي الاهداف السلوكية التي تتحق لتدريس وحدة معينة أو مادة دراسية في مستوى صف معين .

(٣) الاهداف الخاصة التفصيلية هي التى يتناولها المعلم على مستوى المنهج ليجعلهـــا اكثر تحديدا بحيث تساعده في تحديد طرق تدريسه والوسائل التعليمية والانشطة واساليـــب التقويـــم المختلفـــة .

صياغـــة الاهـــداف التربويـــة

صيغت الاهداف التربوية لمـــدة طويلة من الزمن وفي بـــلاد كثيرة ، على أساس اتقان المـــواد الدراسية . وبظهور الفلسفات الحديثـــة والاهتمام بالتعلم التربوي أدى ذلك الى اعمال مثـــل هذه الصياغة التي اعتبرت نمطـــا أكاديميا بحتا ، وابتعادا عن المجتمـــع .

كـــان لهربارت سبنسر سنة ١٨٦٠ الفضل في ابتـــداء اتجـــاه تفضيل الاهداف العامة للمناهـــج التربوية وتحديد ما تعني في صـــورة انـــواع من النشاط او السلوك الانساني . فقد ذكـــر في مقال لـــــه بعنوان : « اي المعارف اكثر قيمـــة » ، خمسة انواع من العمل الانساني تعـــد عماد الاهداف التربوية العامة للمناهج وهي : حماية النفس وتوفير ضرورات الحيـــاة ، وتربية الاطفال وتهذيبهم ورعايـــة العلاقـــــات الاجتماعية والسياسية السليمة ، ثـــم انواع النشاط التي يملأ بهـــا الفـــرد أوقات فراغه .

ثـــم توالت التحسينات على هذه الخمسة الانواع وبذلت المحاولات لجعلها أكثر تنظيما ، وادق تفصيلا واقـــرب الى مواجهة مطالب الحياة الكاملة وتحقيق رغبات الفـــرد فيها ، ومع ذلك يمكن القول بـــأن النموذج الذي اتخذته الاهداف التربوية المفصلة للمناهـــج في القرن العشرين بنـــاء على الدراسات المتعددة التي جرت في أمريكا لـــم يخرج في جملته عن هذا النمـــط الذي حدده هربارت سبنسر .

ويمكننـــا بعامة تمييز محاولات التحسين بعـــد هربارت سبنسر باتجاهات اربعة هـــي :

١ ـــ اتجـــاه توضيح الاهداف التربوية للمناهج وتحديدها بمـــا يبعدها عن الابهـــام والعموم .

٢ ــ اتجــاه تشكيل الاهداف التربوية للمناهج في صورة انماط سلوكيـــة .

٣ ــ اتجــاه السعة والانفساح في المناهــج الدراسية .

٤ ــ اتجــاه الضغط والتأكيد في أهداف المناهج على نواحــي الصحة العقلية ، والجسمية والكفايــة الاقتصادية والخبرات العملية ثــم حسن العلاقــات الانسانية .

مــن التربويين من يميل الى تحديــد الاهداف على اساس نواحي النمــو المختلفة ، ومنهم من يميــل الى تحديدها على اساس جوانــب الخبرة المربيــة ، ومنهم من يجمع بين الناحيتين ــ نواحي النمو وجوانب الخبرة ــ محاولة منهم ربــط السلوك المعين بمحتوى معيــن .

وفي الحق انــه لا توجد خطة واحدة لصياغة الاهداف ومهمــا كان أسلوب هذه الصياغة فان المهــم هو أن تنطبق عليها معايير اتفق على انهــا تعين على حسن صياغة الاهداف والانتفاع بها ، ومن أهــم هذه المعايير ما يلــي :

اولا : أن ترتكــز الاهداف التربوية على فلسفة سليمة خاليــة مــن التناقض ، اي أن تتسم بالاتساق وعــدم التضاد ، كما يحدث عندمــا نقول تكوين المواطن الديمقراطي ، ثــم نردف ذلك بهدف اخــر عن تعويد المواطن الطاعة العمياء ، فبين الهدفين تناقض واضــح .

ثانيا : ان تشتمل الاهداف التربوية علــى جوانب الخبرة المربيــة من معلومات ومهارات ، وأساليب تفكــير سليمة ، واتجاهــات وميول ، وقيــم ونواحي تذوق وأوجه تقدير ممــا يمكن الدارسين من الاستفادة مــن الدراسة .

ثالثا : ان تشتمل الاهداف التربوية على جميع نواحي مطالب نمـــو الفـــرد ــ الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعيـــــة ــ فالمدرسة الالزامية او الثانوية تتلقى طلابـــا في مرحلة نمائية نفسية معينة ، وكل مظهر نمائي لـــه مطالب خاصة يجب أن تراعى في تنظيم الخبرات التي تخطط لتحقيق الاهـــداف التربوية عن هذا النوع من التعليـــم . وهذه المظاهر في الواقع تتحكـــم الى حـــد كبير في تنظيم كل اساليب النشاط المدرسي التـــي يخضع لهـــا طلاب التعليم لاي مرحلة ، فمثلا ، لا ينبغي ان تهتـــم بالجانب العقلي وتترك ما عـــداه من النواحي الاجتماعية والجسمية والانفعاليـــة .

رابعا : أن تصف الاهداف كـــلا من السلوك المتوقع والمحتـــوى الـــذي يستخدم فيه هـــذا السلوك ــ المـــادة الدراسية واساليـــب التدريس ، والوسائـــل والانشطة ، اي مصاغة في صـــورة اجرائية تشير الى صفات يمكـــن قياسها وملاحظتها لـــدى الفـــرد بحيث يستطيع المعلم ان يدرك مضمونها ويلمس آثارها ويحدد مـــدى نجاحه في تحقيقها فبدلا من ان نقـــول على سبيل المثال : « تكوين المواطن الديمقراطي » نقول عنـــد ترجمتهـــا سلوكيا مساعدة التلميـــذ على :

* احترام راي الآخرين حتى لو خالف رايـــه .
* تقبـــل النقد البناء الذي يوجه اليه .
* الاقبال على العمل اليدوي دون ازدراء لـــه او الشعور بالمهانـــة عند ممارسته .

ان صياغة الاهـــداف في صورة سلوكية تؤثر بصـــورة مباشرة على موقف كل طرف من أطراف العمليـــة التربوية من تلاميذ ومعلمين ومشرفين ومديرين وغيرهـــم .

خامسا : أن تكـــون الاهداف التربوية مترابطة في اطـــار متكامل . فهـــي تعالج مشكلات متشابكـــة الجذور وعناصرها يتصـــل بعضها ببعض ، فالنظر الى اهداف المنهـــج يتطلب النظر الى أهداف أساليب التدريس وهـــذه وتلك ترتبط بالاهداف الخاصـــة بالمدرسة ، وهذه بالتالي لا بـــد وان ترتبط بالاهداف التربوية العامة ، وهكذا تتشابك الاهداف في وحـــدة متكاملة .

ان افضل صياغة للاهداف هي تلك التي تستبعد أكبر عـــدد من البدائل والاحتمالات الممكنة للهدف ، ولسوء الحظ أن هنـــاك كثيرا من الكلمات القابلـــة لتفسيرات كثيرة مختلفة ، وبالدرجة التي تستخدم بهـــا هذه الكلمات وحدها فاننـــا نترك انفسنا معرضين لسوء التفسير .

لا شك ان صياغة الاهـــداف صياغة محددة ، تساعد في اتخـــاذ القرارات المتصلة بالمنهـــج فهي تبين لنا ماذا نؤكد . ومـــاذا نختار من محتوى المنهـــج وما هي خبرات التعليم التي نهتـــم بهـــا .

ويرجـــع الفضل في اتجاه صياغة الاهداف سلوكيا الى (رالـــف تايلـــر) (١) في الثلاثينات فقد أشار الى أن كـــل هدف يجب أن يحدد تحديدا يوضح نـــوع السلوك الذي ينميه ذلك المساق في التلاميـــذ فنحن نحتاج الى صياغة تبين المعنى المـــراد من الهدف ، ونوع التغير المرغوب تحقيقه في التلميـــذ او المتوقع تحقيقه ، وذلك لكي يمكن تخطيـــط النشاط وتطويره باسلوب يحقق هـــذه الاهداف المرغوبة .

لقـــد عارض كثير من المشتغلين في المناهـــج في السنوات الاخيرة الطريقة السلوكية في صياغـــة الاهداف مدافعين عن صياغة أوســـع وأكثر مرونة وحاول كـــل من (فليب كافير) (٢) Philip Kapfer

---

1. Ralp. W Tyler . " Constructing Achievement Tests "
(Columbus; Ohio un. 1934) P.18

Asahel D. Woodruff and Philip G. Kapfer. " Behavioral Objectives and Humanism In Educatin " A Question of Specificity " Educational Technology '12'51 January 1972) .

(واشايل ودرف Asahel Wood Ruff) ان يدمجا الطريقتين في نموذج واحد يمكن استعماله واشارا الى :

« ان الاهداف السلوكية وسيلة فعالة لتحديد الاهداف التربوية ولتحديد الوسائل والنشاط التعليمي ولمعرفة متى تتحقق الاهداف ، ولكن الخطر يكمن في ميل السلوكيين المحدثين الى تحديد الاهداف بسلوك واضح يمكن ملاحظته ، فهم بذلك استبعدوا السلوك الحسي ، والمفاهيم والتفكير والشعور والتركيب والابداع ... الخ ، وكذلك فان تجزئة الاهداف السلوكية تهمل عملية اتخاذ القرارات وتنفيذها في السلوك الانساني وهي التي تمثل أهم اهداف التربية » .

العنصر الثاني : المحتوى ـ الخبرات التعليمية والانشطة :

يقصد بالمحتوى كل ما يضعه مخططو المناهج من خبرات معرفية او انفعالية او حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ طبقا للاهداف التربوية المنشودة وتحديد محتوى المنهج لا يتم بطريقة عفوية أو ارتجالية ، فلا بد ان تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج خبرات هادفة ومخططة ومصنفة طبقا لسنوات الدراسة المختلفة .

ومن الاساليب المستخدمة في اختيار محتوى المنهج وانشطته ، تحليل الاهداف وهنا نجد عوامل يجب ان تؤخذ بالاعتبار عند تحليل اي هدف منها :

أ ـ خصائص المتعلم ، اي ما يتعلق بمستوى نضجه وما يستتبعه من قدرات للتعلم وما يتعلق بخصائص النمو وحاجاته ومطالبه .

ب ـ المجتمع الذي ينمو فيه الفرد ، اي حاجاته ومتطلباته .

جـ ــ طبيعة الاهداف العامة للتربية والاهداف الخاصة لمادة معينة او درس معين تؤثر في طبيعة المحتوى المختار ، فمثلا : اذا كان منهج مرحلة التعليم الثانوي في بلد ما ، على امتداد تطورها يعطينا الدليل على أن هذا المعيار أجرائي وعملي ، واذا كان هدف المرحلة الثانوية الاعداد للجامعة ، اختير المحتوى على اساس اعداد الطلبة لمتابعة الدراسة الاكاديمية الاكثر تقدما ، اما اذا دخلت اهداف مهنية ضمن اهداف المرحلة الثانوية فالمحتوى يختار من عدة مصادر متنوعة ومختلفة .

د ــ وظيفة المرحلة الدراسية بالنسبة للاهداف التي نسعى الى تحقيقها ، فمثلا : اذا كان من اهداف تدريس العلوم مساعدة التلاميذ على كسب المهارات الفكرية واليدوية المناسبة فان نوع هذه المهارات المناسبة يتحدد في ضوء الوظيفة العامة للمرحلة التعليمية فبالنسبة للمرحلة الالزامية قد يكون ما نختاره من مهارات متوقفا على تلك المهارات العامة التي يتطلبها المواطن ، في حين أن نوع المهارات اللازم تعلمها بالنسبة للمرحلة الثانوية قد يكون تلك المهارات اللازمة لكسب عيشه أو لمتابعة دراساته العالية .

هـ ــ المادة الدراسية باعتبارها تجميعا لخبرات الجنس البشري ونتائجه وهي المصدر الذي نستمد منه ما يفيدنا في تحقيق النمو بما يكفل الوصول الى الاهداف المرغوبة .

سوف نتناول بالدراسة التحليلية الموجزة (١) هدفا نتخذه مثلا نوضح فيه كيفية الوصول الى ما يجب ان يشمله من خبرات تربوية وانشطة ــ اي محتواه ــ وذلك في ضوء وظيفة (٢) المرحلة الالزامية في الاردن وفي ضوء خصائص نمو طالب هذه المرحلة والمجتمع الاردني (٣) .

---

(١) انظر اهداف المرحلة الالزامية في الاردن ــ قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لعام ١٩٦٤

(٢) وزارة التربية والتعليم ، التقرير السنوي عن التعليم في مدارسها للعام الدراسي ٦٨/١٩٦٩ ، ص ٨٥

(٣) انظر خطط التنمية الاردنية .

الهـدف : ان ينمو جسم الطالب نمـوا سليما يقوى معه على الاحتفاظ بسلامتـه .

يقصـد من هذا الهدف العناية بالنمـو الجسمي للتلاميذ بصـورة تؤدي الى النهوض بمستوى الكفايـة الجسمية لهـم ، لانه اذا لـم يتوافر النمـو الجسمي السليم فلن يستطيعوا النمـو في النواحي الاخرى ، ولـن يتمكنوا من مواصلة تعليمهم وتكوينهم . والصحة تعني تكامـل الناحية البدنيـة والعقلية والانفعالية والاجتماعية للفـرد . فاكساب التلميذ التربيـة الصحية السليمة تساعده على ادراك مشاكلـه الصحية واتباع السلوك الصحـي للمحافظة على صحته وصحـة أسرته ، وصحة المجتمع امـر ضروري سواء لمـن سيتابع دراسته في المراحـل التالية او لمـن يخرج لمعترك الحياة لان الجهل الصحي هـو السبب في كثير من المشاكل الصحية في مجتمعنـا والتي نحاول علاجها وننفق المـال الوفـير في سبيلها كما انـه سبب تلكؤ ظهور نتائج العلاج ، وما لـم يقـم التعليم بدوره في رفـع المستوى الصحي عن طريق التربيـة الصحية فـان جهود المجتمع الاردني في هذا الميـدان من تقديم الخدمات الصحية لابنائـه مهددة بالاخفاق وغير كافية لتحقيق الصحة السليمة ؛ فالمريض قـد يتأخر عن الذهاب الى الطبيب بالرغم من توفـر الخدمة المجانية اذن فمسؤولية المدرسة في توفـير التربية الصحية لتلاميذها لا يحتاج الى تأكيـد خاصة في المرحلة الالزامية التي يمكن ان نصـل عن طريقها الى جميع الافراد من سن ٦ — ١٥ سنـة .

وبالنسبة للنمـو الجسمي لتلاميذ المرحلة الالزامية ، يلاحظ عليهم في بدايـة المرحلة الابتدائية سرعة النمـو في الطول وقلـة الوزن مما يؤدي الى نحافـة الجسم عموما والوجه خصوصا ، وتزداد قابليـة التلميذ للعدوى ببعض الامراض نتيجة للنمـو السريع . وتبـدأ الاسنان اللبنية في السقوط لتحل محلها الاسنان الدائمة ، وعلى المعلـم ان يتوقع نحافة التلميذ وكثرة غيابـه بسبب المرض او لسقوط اسنانه وعليه الا يكلف التلميذ مـا لا طاقة له بـه من الاعمال البدنية ، ويكون التلميذ

ايضا ضعيف السيطرة على عضلاته الدقيقة فيصعب عليه اجادة الخط . لذا يحسن بالمعلم عدم تكليفه اجادة الخط وأن يستخدم في كتابته الخط الكبير . وفي نهاية المرحلة الابتدائية يتميز النمو الجسمي للتلميذ بالبطء نسبة لسرعته في المرحلة السابقة واللاحقة ، ويكون متدرجا يكاد لا يلحظه الذين يعيشون مع التلاميذ أو يكونون على اتصال مستمر بهم ، وتتدفق حيوية التلميذ ويزداد نشاطه ويسرف في الالعاب الحركية كتسلق الاشجار ، وتقوى عضلاته ويقل تعرضه للتعب وتزداد قدرته على مواصلة العمل الحركي ساعات طويلة ويصير اقل رقة واكثر قدرة على اداء الاعمال الحركية كالرسم ، والاشغال ، والنجارة والخياطة والتطريز والعزف على الآلات الموسيقية .

لقد اتفق العلماء على أن مرحلة المراهقة تبدأ في ثقافتنا العربية في العادة فيما بين سن ١١ – ١٣ بالنسبة للاناث وفيما بين ١٣ – ١٤ بالنسبة للذكور . ففي بداية المرحلة الاعدادية حيث يكون تلاميذ المرحلة الالزامية في الاردن قد وصلوا سن الثالثة عشرة فيلاحظ عليهم سرعة النمو الجسمي ، وبأن الجهاز العظمي يكون أسرع نموا من الجهاز العضلي ، وربما كان هذا هو السبب فيما يبدو عادة على المراهقين عموما من نحافة واستطالة في القامة وشدة القابلية للتعب وعجز عن القيام بالمجهودات الجسمية العنيفة ورغبة في أن يكون لهم حظ وافر من الغذاء وفي نصيب من الراحة والتهوية اكبر مما يتيسر لهم . وتزداد حاجة التلميذ الى ما يساعده على العناية بجسمه ومظهره والى اختيار ما يحتاج اليه من غذاء يتناسب مع حالته الصحية ومع متطلبات نموه البدني وهو محتاج الى ما يعينه على تجنب المرض .

ويرتبط النمو الجسمي ارتباطا وثيقا بالنمو النفسي الاجتماعي ، فالتلميذ المريض او الضعيف ينأى بنفسه بعيدا عن التلاميذ الاخرين وقد تحول تلك العزلة بينه وبين النمو الاجتماعي الصحيح . ويبدأ

التلميذ في هذه المرحلة يهتم بالعناية بمظهره الجسمي ويود ان يحافظ على نظافته ولذلك تعتبر هذه المرحلة فترة اكتساب العادات الصحية التربوية السوية التي تسير به قدما نحو النضج الذي يهدف اليه نموه وتطوره .

ولكي يتحقق النمو الجسمي السليم بالصورة الموجزة التي اوضحناها يقتضي ذلك من المنهج أن تشتمل الخبرات التربوية والانشطة ــ محتواه ــ التالي :

١ ــ معلومات صحية سليمة ، على أساس من احتياجاتهم الصحية في مراحل نموهم المختلفة وذلك عن طريق تعريفهم بطرق العدوى بالامراض ووسائل الوقاية منها وعلاجها والمامهم ببعض الامور مثل التغذية والنظافة والمحافظة على الصحة العامة ، ويتم ذلك عن طريق توجيه التلاميذ نحو قراءة الكتب والمجلات في هذا الميدان .

٢ ــ تشجيع التلاميذ على ممارسة العادات الصحية السليمة ومساعدتهم على اكتساب الخبرات الصحية في النوم والاكل ومكافحة الامراض وتنظيم اوقات الفراغ ويمكن أن يتم ذلك عن طريق :

ا ــ الاستعانة بمختلف الوسائل البصرية والسمعية من نشرات ولوحات ، ومصورات تتعلق بالنواحي الصحية واختيار الافلام الصحية التي تتفق وسن التلاميذ وطبيعة عملهم بالمدرسة والبيئة التي يعيشون فيها .

ب ــ التوجيه والارشاد والقدوة الحسنة فيكون المعلم قدوة في ملبسه وجلسته وعاداته ومراعاته للقواعد الصحية في المواقف المختلفة .

٣ ــ بث الميول والاتجاهات الصحية وذلك بتوجيه نشاط التلميذ لزيارة بعض الاماكن مثل معامل تحضير الالبان وتعبئتها للوقوف

على الاحتياجات المتبعة او التي لا تتم ، وكذلك بتنظيم رحلات مدرسية الى المؤسسات الصحية المختلفة ليتعرف الطلاب على المعوقات الصحية التي تتيحها والخدمات التي تؤديها فتتسع ثقافتهم الصحية ويكسبوا المهارات الضرورية التي تقدرهم على الانتفاع بهذه الخدمات ، وعلى ممارستها في بيئاتهم المختلفة .

٤ ـ العمل على تصحيح الانحرافات السلوكية المتعلقة بالجوانب الصحية كالالتجاء الى الاحجبة والتمائم والشعوذة واستعمال الوصفات الخاطئة في حالات المرض .

٥ ـ تشجيع التلاميذ لتكوين جمعيات صحية بالمدرسة تشرف على نظافتها ، وتلاحظ سلوك التلاميذ من الناحية الصحية وتقوم بالارشاد والتوجيه والخدمات اللازمة في هذا المجال كمراقبة الباعة الذين يقومون بالبيع بجوار المدرسة ويمتد عمل هذه الجمعيات الى الحي ، والى تنظيم المعارض والمحاضرات ، وكذلك تكوين جماعات الاسعاف والهلال الاحمر والاتصال بمراكزها الرئيسة للاستعانة بها في التعرف على البرامج الدراسية لها ووسائل تنفيذها نظريا وعمليا .

٦ ـ تنمية وعي التلاميذ فيما يتعلق بالمشكلات الجسمية والنفسية التي تظهر في هذه المرحلة من العمر ، وذلك باقامة ندوات يشترك فيها طبيب واخصائي نفسي أو توجيه التلاميذ الى قراءة الكتب التي تتناولها ، وعرض الافلام التي تعالجها .

٧ ـ توفير وسائل الفحص الطبي الشامل للتلاميذ واسرة المدرسة واتخاذ الاجراءات اللازمة نحو وقايتهم من الامراض وعلاجهم أو توجيههم للعلاج .

٨ ـ ايقاف التلاميذ على المشكلات الصحية في المدرسة والبيئة ومناقشة هذه المشكلات ، وبحث كيفية التغلب عليها وطريقة توجيه

الاهلين الى الاسهام في معالجتها واسهام التلاميذ انفسهم بطريقة ايجابية في ذلك ، كأن يشتركوا في ازالـة اكوام القمامة التي تجاور المدرسـة مـع الاستعانة في ذلك بالهيئات والمؤسسات المعنية بهذه الامـور .

٩ ــ تشجيع التلاميذ وتوجيه نشاطهم لممارسة الرياضة البدنية ، ايمانـا بأثرها في اكساب الجسم الصحة واللياقة ، ووسيلة لاصـلاح كثير من العيوب الجسيمة والخلقية . ويمكن أن يتـم ذلك بتوفير وسائل التشويق للعـب المنظم وجلب الادوات والمعدات التي تشجع التلميـذ على اللعب ، وتساعده على قضـاء وقت ممتع في ممارسة الرياضـة البدنيـة ، واشتراك كل تلميـذ في الحياة الرياضية بالمدرسة ، واتاحـة الفرصة لـه كي يختار نواحي النشاط المحببـة لنفسة في وقت فراغـه وذلك بتكوين المجالس الرياضية لكل فرقـة ، والمكتب الرياضي للمدرسة ، حيث يقوم التلاميـذ انفسهم بتنظيم الايـام الرياضية والحفلات والمباريات ويعدون الملاعب ويحكمون ويسجلون النتائج فيعتادون بذلك كلـه على الحكم الذاتي وتحمـل المسؤولية وطرق التنظيم ، وايضا جعل المدرسة مركـزا رياضيا اجتماعيا أو ناديا يؤمـه التلاميذ والشباب في المساء ، ويقوم قـادة من التلاميذ بتنظيمه وتحقيق اغراضه الرياضية والثقافيـة ، والاجتماعية تحت ارشاد معلميهـم .

ان ترابـط الاهداف العامة للتربية والاهداف الخاصة على جانب كبير من الاهمية ، واهـم من ذلك ترابط هـذه الاهداف في تدرجهـا واختيار المـادة الدراسية بحيث تساعد على تحصيل الاهداف العامـة والخاصة ــ على حـد سواء ــ بل فضلا عن هذا ينبغي أن نضع في اذهاننا في اختيار مـواد المنهج أن يكون التفضيل لهذه المـواد والخبرات العامة في حيوات التلاميذ في الحاضر والمستقبل ، وكذلك القيـم المحتملة لهذه المـواد في تحصيل عـدد من الاهداف العامة في المدرسة .

وتركـز المناهج الحديثة في اختيارها للمحتوى على الاساسيات التي يتكون منهـا هيكل كل مجال من مجالات المعرفـة ، وما تتضمنه هذه

الاساسيات من قوانين ومبادىء وتعميمات ومفاهيم ومـا يتطلبه كل ذلـك من حقائق وظيفية مترابطة تساعد في بنـاء الاساسيات التي يعـد اكتسابها اعظم فائدة لمواجهة مواقف الحاضر والمستقبل ، كما أنها تكـون اقل تعرضا للنسيان . هـذا مع ادراكنا لضرورة مراجعـة هـذه الاساسيات وفقـا للتطورات في المعرفـة الانسانية .

وفي ضوء مـا تقدم ينبغي مراعاة المبادىء الآتيـة عند اختيار محتـوى المنهـج :

١ ــ شمـول المحتوى الى جانب المعلومات علـى المهـارات الواجب اكتسابها والميـول والاتجاهات التي تنبغي تنميتها ، واوجـه النشاط المطلوب ممارستها ، والقيـم المرغوب غرسها ، كي تتحقـق اهداف المنهـج . وانتقاء جميع هذه الجوانب على أساس مـدى فائدتها واستخدامها في حيـاة التلاميذ وحياة مجتمعهم .

٢ ــ مناسبة الخبرات التعليمية المتضمنة في المنهـج لاعمار التلاميذ ومستوى نضجهم وموافقتهـا لمتطلبات العصر والمدنيـة الحديثة التي يعيش فيها التلاميـذ .

٣ ــ تنـوع الخبرات التعليمية والانشطة بحيث تشتمل علـى نـواح عامة تهم الفرد باعتباره مواطنـا في مجتمع كبير ، كما تشتمـل على نـواح خاصة ذات طابع محلي يميز بيئـة الفرد عن غيرها مـن البيئات داخل المجتمـع الكبير .

٤ ــ تضمـن المحتوى لنواحي نشاط تعين التلميـذ على اكتساب مهارات دراسية مثـل ، استعمال القواميس والمراجـع ، واستخدام فهارس المكتبـة واستخراج المعلومات من الكتب ومن المصادر البشريـة وغيرهـا .

العنصر الثالث : الطرق والوسائل التعليمية والتكنولوجية :

سوف نتناول في هذا الجزء نقطتين هامتين هما :

١ ــ موجز لبعض اساليب التعليم .

٢ ــ الوسائل التعليمية والتكنولوجية .

اساليب التعليم كعنصر من عناصر المنهج لها اهمية متميزة ، فاذا قلنا أن للمنهج مستويين ، أحدهما تخطيطي والاخر تنفيذي ، فاننا نقصد أن تناول المنهج على المستوى التخطيطي هو من اختصاص واضعي المنهج ، كما نقصد بالمستوى التنفيذي مجموع المواقف التعليمية التي يشترك فيها المعلم مع تلاميذه في تنفيذ المنهج طبقا لاهدافه المحددة .

واذا سلمنا ان للعملية التربوية قطبين هما : التلميذ ، والمنهج ، فان طريقة التدريس هي حلقة الوصل بين هذين القطبين .

ان المعلم حينما يوجد في موقف تعليمي مع تلاميذه لا يكفي أن يكون مدركا لطبيعة الطريقة التي يستخدمها وامكاناتها وكيفية استخدامها بل لا بد له من أن يكون مدركا للعلاقة بينها وبين الاهداف ومستويات المتعلمين ومستويات الخبرات التعليمية وانواع الوسائل التعليمية المتوافرة ، ومظاهر النشاط المتصلة بالموقف التعليمي ، فضمان تحقيق الاهداف التربوية لا يتوقف على المواد الدراسية فقط ، ذلك انه يعتمد على نوعية الخبرات التي يمر بها الطلاب أيضا ، ومن هنا كان اسلوب تقديم البرامج الدراسية يحتل اهمية كبرى ، لان اساليب التعليم ووسائله ترتبط ارتباطا وثيقا بالبرامج الدراسية وهي من الناحية العملية جزء لا ينفصل عنها وينبغي أن تستخدم هذه الاساليب والوسائل في ضوء علاقاتها الوظيفية بعمليات التعليم والتعلم باعتبارها عمليات متكاملة وهي ليست غايات في حد ذاتها ، وانما هي وسائل لغايات ، وهذه الغايات هي تحسين العملية التعليمية وجعلها اكثر كفاية وقدرة على احداث نتائج التعلم المرغوب فيها .

وقد تطورت طرق التدريس نتيجة تطور الابحاث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وفلسفاتها ، ولم يتوصل الباحثون الى المفاضلة بين طرق التدريس المختلفة اذ ان لكل منها مزايا ومثالب ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها في التدريس وبامكان المعلم أن يستعين ببعضها وقت الحاجة وباختلاف الاهداف المرجوة . وحسبنا ان نعرض هنا بعضا من طرق التدريس التي يمثل كل منها فكرا وطورا من أطوار الفكر التربوي .

أولا : المحاضرة :

المحاضرة طريقة شائعة في التدريس ، وتتضمن هذه الطريقة القاء المعلومات وشرحها من جانب المعلم ، واستماعا من جانب التلاميذ ، وقد يتخلل الالقاء او يأتي في نهايته بعض الاسئلة التي يوجهها المعلم لتلاميذه ، كما قد يسمح المعلم لتلاميذه بتوجيه بعض الاسئلة بقصد الاستيضاح وقد يحرمهم مثل هذه الفرصة .

ان طريقة المحاضرة من اقدم الطرق ولا يستغنى عنها في نقل المعلومات الى ممجوعات صغيرة كانت او كبيرة ، وتساعد الحركات المعبرة وروح النكتة في جعل المحاضرة اكثر تشويقا وفاعلية ، واسلوب المحاضرة غير فعال في تغير السلوك والاتجاهات والقيم .

للمحاضرة ميزاتها كوسيلة من وسائل التدريس ، فعن طريقها يمكن تغطية قدر كبير من المادة العلمية في وقت معين وبعرض منطقي منظم ، كما انها تضمن اعطاء الطلاب حدا أدنى من المادة في وقت واحد يكون اساسا يمكن ان يبنى عليه كل طالب بقدر جهده وامكاناته وطاقاته ، وذلك بدلا من ترك ثغرات في حصيلة الطالب العلمية عند الاعتماد على الوسائل الفردية للتعليم . على الرغم مما تقدم فاننا لا نؤيد الاخذ بأسلوب المحاضرة كأسلوب وحيد للتدريس ، الا اننا نرى انه يمكن استخدام هذا الاسلوب في نقل المعارف الجديدة

للطلاب وخاصة العروض المختصرة التي لا تستغرق اكثـر من دقائق كما في الوصف الموجـز لبعض المعلومات الحيوية او في التعبير عـن حقيقـة علمية ، او في شرح تعريف علمي او في سرد المعلم لخبـرة شخصية لـه تساعد طلابه على فهـم موضوعه ، على أن يصحب جميع ما تقـدم استخدام الوسائل التعليمية المناسبة مع اتاحة الفرص أمـام الطلاب للتساؤل والمناقشة ، فقيمة المحاضرة تكمن فيما يترتـب عليهـا من نقاش مفتوح ومتابعة وتحـد لتفكير الطلاب الذين يستمعون اليهـا .

ثانيـا : العمـل الجماعي :

ويأخـذ هذا الاسلوب صورا عـدة مثل الحلقة الدراسية والاشراف الفردي ومناقشات جماعيـة ، ودراسة الحالة وتمثيل الادوار . والعامل العـام الذي يميز هذه الجماعات الصغيرة عـن الصفوف الدراسية الكبيرة ، ومجموعات المحاضرة هـو ان الاتصال والتفاهم يتـم مواجهة بين افراد هذه الجماعات ممـا يساعد على التعرف على شخصيـات المشتركين والكشف عن مـدى تقبلهم للمناقشة ، وامـا من وجهة نظر المعلـم فان هذا الاسلوب يعود الطلاب الاعتماد على النفس والتعلـم الذاتي . ومع انه لم يتـم الاتفاق بين التربويين حول افضل طريقة للعمل مع المجموعات الصغيرة الا أن الاتجاه ينحو نحو الحلقة الدراسية المعدة بدلا من الحلقة الدراسية المفتوحة . ففي حالة الحلقة المعدة يتوقع من الطلاب القيام بقراءات استعدادا للحلقة مع اعـداد تقارير قصيرة وتقديمهـا لافراد الحلقة لدراستها ونقدهـا ، وهكذا يستمر التعليـم بارشـاد المعلـم وتوجيهه ويقوم المعلـم احيانا بتصحيح التقارير التي يكتبهـا الطلاب ويضع لهـا تقديرا تحسب معه كعمل تحريري للطالـب .

وثمـة طريقة اخرى تقوم على تقسيم الجماعة الكبيرة الى جماعات صغيرة تقوم كل منهـا بدراسة مشكلة تربوية ، ويقـوم مندوب عن كل جماعة منهـا بعرض وجهة نظرها في تلك المشكلـة والحلول المقترحة ويطلق على هـذه الطريقة الطريقة الجماعيـة .

واما بالنسبة الى اسلوب تمثيل الادوار ، فيمكن ان يتم بأن يقوم شخصان أو أكثر من الفريق بتمثيل جانب من قضية أو مشكلة دون تحضير مسبق ، ويفيد هذ االاسلوب في ربط الناحية النظرية بالعملية دون تأخير ، كما يساعد فيفهم الموضوع والتعمق في فهم المواقف التربوية وتنمية المهارة في التعامل المباشر مع الاخرين ، وفي التدريب على اصول المقابلة واصول قيادة المناقشة في تحسين جو حجرة الدراسة واثارة المناقشة .

ويمكن القول أن الاساليب المستخدمة في العمل الجماعي هو اسلوب القراءة والبحث واعداد التقارير والمناقشة ، ولا مجال للشك في أن المعلم مطالب بالقراءة والمطالعة والبحث وتشجيع طلابه على ذلك وتوجيههم الى طريقة القيام بالبحث المكتبي وكتابة التقارير .

ثالثا : التعليم بأسلوب الفريق المتعاون من المعلمين ((الفريق التعليمي))
Team Teaching

ويتم التعليم بهذه الطريقة بالتعاون بين معلمي المقررات الدراسية الرئيسة ومعلم التربية ومختص في علم النفس ، اذ يشترك الجميع في مسؤولية التخطيط والتحضير والتقويم لدروس تعد لمجموعة معينة من الطلاب وتقوم فلسفة هذه الطريقة على اساس أنه بامكان المعلمين ان ينجزوا مجتمعين اكثر كثيرا مما يمكن لهم انجازه منفردين .

وبالرغم من تعدد الوسائل التي يمكن ان يتم بها هذا النوع من التعليم الا انه يمكن تقسيمها الى نموذجين :

* نموذج فردي حيث ترتب الجماعة بحسب ما يقوم به كل فرد فيها من اعمال .

* نموذج جماعي يتعاون فيه كل افراد الجماعة .

ويمكن أن يتم توزيع العمل حسب النموذج الفردي على هيئة هرم يكون القائد بأعلاه يليه المعلمون ذوو الخبرة فالعاديون ، الا

ان هذا النموذج بـــدا يتلاشى ويحل مكانه النموذج الثاني ، النموذج الجماعي حيث يعمل الاعضـــاء متساوين ، كل في مجال تخصصه وبهـــذا تتكامل افكارهم وقد اثبت هـــذا الاسلوب نجاحا كبـــيرا في البحـــوث العلمية الحديثة التي لم تعـــد عملية فردية بل عملية جماعية هـــذا بالاضافة الى انـــه اثبت نجاحا كبيرا في التدريس اذ أخذت بـــه بعض المدارس الابتدائية والثانويـــة .

وفي الحـــق ان بالامكان الافادة من هـــذا الاسلوب في مراحـــل التعليم المختلفة ، لانـــه يزيد من الافادة من المعلمين ومهاراتهم المتنوعة ، كما انـــه يتيح الفرصة أمام الطلاب للاستفادة من خبـــرات معلمـــي المدرسة الواحدة بصورة متكاملة ، هذا فضلا عن انـــه يهتـــم بالفروق الفردية بين المعلمين والطلاب . ويعتمـــد على المرونة والتنويع كمـــا يضع حـــدا للمناقشة والتكرار ، فيلعب المعلمون ادوارا مختلفـــة حيث يشارك كل واحـــد منهم في حقل تخصصه وحسب ميولـــه وقدراته بالاضافة الى جدواه الاقتصادية حيث يتعاون الجميـــع ويشاركون في الافكـــار والوسائل التعليمية اللازمـــة لميـــدان دراسي معين .

وفمـــا يلي وصف موجز بكيفية السير في العمل وفقـــا لهـــذا الاسلـــوب :

أ ـــ يوضـــع الجدول الدراسي بحيث تكون الحصص المخصصة لتدريس المقـــرر للصفوف المختلفة ـــ الداخلة ضمن عمـــل الفريق ـــ في وقت واحـــد ، وبهذا يكون تجميع تلاميذها معـــا لتلقي محاضرة ـــ اذا كان الامر يتطلب ذلك ـــ او توزع في حالة اجـــراء المناقشات والدروس العلميـــة .

ب ـــ ينظـــم جدول عمل المعلمين بحيث يكونون تحت تصرف العمل الجماعي أثنـــاء هذه الحصص . ولكن ليس شرطا أن يعملوا جميعـــا في هذا الوقت . فـــاذا كانت هناك محاضرة عامة فـــان الذي يلقيهـــا

واحـد منهم ، أما الباقون فيتفرغون للتجهيز للمناقشات او الـدروس العملية أو اعـداد الامتحانات .

جـ ـ يقـوم فريق المعلمين المتعاونين في اجتماعات مشتركـة بالتخطيط للمحاضرات واختيار أفضل من يقوم بالقـاء كل محاضرة ، ووضع خطط المناقشات وتنظيـم استخدام المكتبة واعداد الدروس العمليـة .

د ـ خـلال التدريس ، يكون لكل معلم مهمتـه الخاصة ، فمعلم يقوم بالقـاء المحاضرة وآخر يعـد الامتحانات وثالث يجهز للعمـل المعملي ، وذلك وفقـا لامكانات كل منهـم .

هـ ـ تلقـى محاضرات عامة لجميع التلاميذ ـ بدلا من تكرارها لكل صف على حدة ـ وذلك لتقديـم المعارف الجديدة . ومن الواضح هنـا أن الاجراء يوفر الجهد والوقت ، ويتيح الفرصة لاعداد المـادة الجديدة بصورة جيدة وتوفير الوسائل التعليمية اللازمـة .

و ـ ينقسم التلاميذ الى مجموعات بعـد المحاضرات لمناقشـة الموضوعات التي القيت عليهم او لاجراء التجارب اللازمـة .

رابعا : النـدوة :

وتعـد من اكثر الطرق شيوعا ، ويشترك فيها جانبان ، الجانب الاول هو مجموعة من المختصين الذيـن يعرضون وجهات النظـر المختلفـة حول موضوع معين ، والجانب الثاني هـو مجموعة مـن المستمعين . وتتخـذ الندوة اشكالا مختلفة منهـا :

* النـدوة بطريقة غير رسمية ، وفيهـا يتحدث عدة اعضاء عن الموضوع متى شاءوا دون اعداد مسبق . الا ان هـذه الطريقة كثيرا ما تفشل في تحقيق أهدافهـا .

* النـــدوة بطريقة رسمية ، وفيها يتحدث كل الاعضاء بكلمـــات متتابعة عن الموضوع . وتستخدم النـــدوة حينما تشير الاهداف والموضوع نحو عمل واحـــد وأكثر كتقديم معلومات بطريقـــة منظمة أو الكشف عن الكثير مـــن الآراء الموثوقة حول موضوع جدلي او قضيـــة ، أو توضيح مشاكل متقاربة كـــل التقارب ، أو استثارة التفكـــير الجديد لدى الطلاب الذيـــن لديهـــم اهتمامات وخبـــرات متشابهة .

وقـــد يستفاد من الندوة كوسيلة واحـــدة تناسب موضوعا معينا او تضم معها وسائل اخـــرى ، كأن يليها نقاش مفتوح يديـــر دفتـــه رئيس الندوة بحيث يتيح المجـــال أمام الحضور ليطرحوا أسئلة على المتكلمين في النـــدوة يحصلون على اجاباتهم أو يطلب منهـــم التعليق على الكلمات حسب انطباعاتهم وبنـــاء على وجهات نظرهم وخبراتهم وبمثل هذا تصلح النـــدوة لتدريس الموضوعات ذات الابعـــاد المختلفة التي تحتاج الى أكثر مـــن متخصص ، أو في الموضوعـــات الجدليـــة التي تختلف حولهـــا الآراء اذ من الواجـــب أن يتعرف الطلاب علـــى مختلف ابعـــاد الموضوع أو الآراء المتنوعة حولـــه بدلا من أن يتأثروا برأي أستاذ واحـــد فقط .

ولا بـــد أن نؤكد بعد أن عرضنا لبعض اساليـــب التدريس أن الطريق يظـــل مفتوحا أمام ابداع المعلمين وجهودهم الذاتيـــة للوصول الى اساليب في التدريس تزيـــد من فاعلية تحقيق الاهداف التربويـــة وتعالج في نفس الوقـــت المشكلات في الوقت الحاضر .

امـــا بالنسبة للوسائل التعليمية فهي أدوات يتوصل بهـــا المعلم لتحقيق اهداف التعليم ، ويندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية كل مـــا يستعان بـــه لتوفير التعليم من مبـــان ومعدات مدرسية واساليب اتصال بين المؤسســة التعليمية والبيئـــة ، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل لان التعلم هـــو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هـــذه

الوسائل . الا اننا سنتكلم بايجاز عن الوسائل المعينة على التعليم والتقنيات التعليمية .

ان التعلم المعاصر يواجه مشكلات وتحديات تمليها طبيعة العصر ، وهو في محاولته التغلب عليها ومواجهتها يعتبر استخدام الوسائل السمعية والبصرية والتكنولوجيا الحديثة في التعليم احدى الدعامات التي لا غنى عنها .

ولسنا في حاجة الى التدليل على ان هناك اهتماما واضحا في العصر الحديث باستخدام الوسائل التعليمية والتقنيات (١) التعليمية الحديثة ، ضمن نظم التدريس والمناهج لرفع كفايتها التعليمية ومواجهة مشكلات التعليم وازماته الناجمة عن عدم قدرته في نظم كثيرة على تحقيق مطالب العصر والملاءمة الفعالة مع التطورات والتغيرات السريعة في شتى جوانب الحياة .

ومن الفوائد التي يمكن أن تعود على العملية التعليمية باستخدام التكنولوجية والتي اجمع عليها بعض التربويين في الدول التي فتحت أبواب التكنولوجيا التعليمية ما يلي :

١ — **تستطيع التكنولوجيا ان تضاعف اثمار التربية :** ففي عالم اليوم تدعو الحياة الملحة الى مزيد من التعلم المفيد ، وقد اظهرت التكنولوجيا التعليمية قدرتها على الاقتصاد في الوقت والاسراع بالتعلم ، وهي بهذا تمنح المعلم فرصة استغلال الوقت المقتصد .

٢ — **اتاحة طرق اكثر للتعلم :** وخاصة أن هناك اختلافات بين المتعلمين في قدراتهم مما يجعل آخضاعهم جميعا لطريقة واحدة لا يخلو

---

(١) التقنية التعليمية : او التكنولوجيا التعليمية — هي طريقة منظمة لتخطيط وتنفيذ وتقويم كل عملية التعلم والتعليم في نطاق اهداف معينة مؤسسة على البحث في التعلم البشرى ووسائل الاتصال وباستخدام مزيج من مصادر بشرية وغير بشرية لتحقيق تعليم افضل واكثر فاعلية .

من جور على البعض وبدلا من أن تكون المدرسة مربية ومنمية لشخصياتهم فانها تلحق بهم أضرارا لا تستطيع الايام محوها أو التقليل من آثارها .

٣ ــ **تمنح التكنولوجيا التعليم ركيزة اوطد علميا :** وهي بهذا تقترب أكثر من التعليم المبني على مدى فهمنا عن كيفية تعلم الكائن الحي ، فقد كشفت ابحاث عن أهمية التعزيز والثواب في العملية التعليمية ، وتستطيع التكنولوجيا أن تجعل هذين العاملين جزءا متكاملا في تلك العملية .

٤ ــ **تمكن التكنولوجيا للتعليم مزيدا من القوة فمزيدا من الفاعلية :** فالمعلم لا يستطيع وحده وبوسائله وامكاناته البشرية ان يحقق للتعليم كل القوة التي يرنو اليها ، وقد استطاعت التكنولوجيا أن تعرض على التلاميذ فيلما سينمائيا عن موقعة منذ سنوات طويلة مضت وهي بهذا دعمت عملا أداه الكتاب .

٥ ــ **التكنولوجيا تقرب التعليم من الواقعية والمباشرة :** فهي تصل ما بين المدرسة والمجتمع خارجها وتحاول التخلص من الاتجاه التقليدي الذي يعطي التلاميذ المعرفة والحقيقة من خلال مرشح تعبره تعبيرات المعلم والكتاب المقرر . فبالتكنولوجيا يحتك التلاميذ احتكاكا مباشرا بعالم الواقع بما فيه من صفات عدم التنظيم والتنسيق .

وتشير الدراسات التي اجريت في مجال الوسائل التعليمية الى أن الاعداد والاستخدام الجيد للوسائل التعليمية ينبغي أن يراعي الاسس النفسية والتربوية ، ويتطلب هذا فهما من جانب المعلم للعلاقات بين المواد التعليمية من ناحية واهداف التعليم وانواع المتعلمين من ناحية أخرى ، بهدف تحقيق التكامل بين هذه الادوات والوسائل وبين المنهج الدراسي .

والمقصود بالتكامل هنا عمليات انتقاء وتنظيم طريقة أو طرق استخدام الوسائل التعليمية على نحو يناسب طبيعة الاهداف التي يسعى الى تحقيقها ، ومحتوى المقررات وأساليب التدريس والتلاميذ واهتماماتهم المختلفة .

وفي الحق أن الوسائل التعليمية ما هي الا أدوات يتوصل بها الى تحقيق أهداف الدرس فبقدر ما يستطيع المعلم أن ييسر لطلابه على الصعيدين الجمعي والفردي ، الخبرات اللازمة والمناسبة والمترابطة بالمقرر سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة فانه يحسن من نوعية التعليم الذي يستطيع أن يوفره لهم ، وهكذا يقع على المعلم العبء الاكبر في انجاح الوسيلة .

وليس كل معلم يحسن استعمال الوسائل التعليمية ، ذلك انها تتطلب معلما يتوافر لديه الفهم الواضح لدوره ، وعلاقته بدور الوسائل التعليمية ، والقدرات التي تمكنه من استخدامها على احسن صورة لتحقيق أجود نتيجة في مجال التعليم .

العنصر الرابع : تقويم المنهج التربوي :

يعتبر التقويم جزءا أساسيا من عمليتي التعليم والتعلم ، فهو العملية التي نحكم بها على مدى تحقيق الاهداف التربوية المرغوبة ، وهو يصحح مسارها اذا اقتضى الامر ، فهو الاستراتيجية العامة للتغير التربوي وذلك لان القيادة التربوية وهي بصدد اتخاذ قرارات التغير تحتاج الى معلومات تقويمية عن مستوى الاداء الحالي والظروف والامكانات المتاحة للمدرسة ومدى توافر الطاقات البشرية المدربة وغير ذلك من المعلومات التي يحتاج اليها مصدر القرار حتى تتضح أمامه التغيرات والبدائل ويتمكن من اتخاذ قرار أفضل من اجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها .

ولا يمكننـــا مهما بذلنا من جهد في وضع المنهـــج ، ومهما راعينا من اسس سليمة عنـــد تخطيطه أن نصدر حكما صحيحا عليه ، ما لـــم يوضع موضع التنفيـــذ ويقوم في ضوء آلاهداف التي وضع من اجلهـــا ، ثـــم يعاد تنظيمه وتخطيطه على اساس مـــا يظهر لنا من نتائج في عملية التقويم ، وبذلك تسير عملية تنفيذ المنهـــج مع عملية تقويمه جنبـــا الى جنب ، ومن ثـــم يتطور المنهـــج .

فلسفة التقويم مشتقة من فلسفة المنهـــج :

فالمنهـــج الذى يقوم على اساس دراسة بعض المعلومات والحقائق ، وعلى اساس التنظيم آلمنطقي للمـــادة ويكون الهدف منه تزويد التلاميذ ببعض المعارف والمهـــارات ، تتحول عملية التقويم فيه الى عمليـــة نهائية لا تعـــدو تقديم امتحان لمعرفة ما حصله التلميذ من المـــــادة الدراسية ومـــا حفظه من معلومات وحقائق . والمقصـــود بالتقويـــم بالنسبة لهذا المنهج التلاميذ وليس المنهـــج والعمل المدرسي وبالتالي لا يكون لعملية التقويم هذه أثـــر في تطوير المنهج وتحسينه .

امـــا اذا كان المنهج يعتمد على انـــواع النشاط التي يشترك فيها التلاميـــذ ، ويهدف الى احداث تغيرات سلوكية في جميـــع جوانـــب شخصياتهم ، فمـــن الضروري أن يقوم مثل هذا المنهـــج في ضوء أوجه النشاط الحيوية التي يشتركون فيها . ولمـــا كان مثل هذا المنهـــــج ديناميكيا بطبيعته ، فـــان عملية تقويمه تكون بالتالي عمليـــة مستمرة ومتغـــــيرة .

التقويـــم اذن هو اصدار حكم على مدى وصول العمليـــة التربوية الى اهدافها ومدى تحقيقها لاغراضها ، والعمل على كشف نواحـــــي النقص في العملية التربوية أثنـــاء سيرها الطبيعي واقتراح الوسائـــل لتلافي هـــذا النقص في المستقبل .

فنتائــج تقويم التلاميذ تفيــد نواح عديدة مثل تعديل المناهــج واساليب التدريس وتلافي اوجــه الضعف في التلاميذ . وبالنسبة للمعلم ، يمكنه الافادة من نتائج التقويم في أمريــن هامين :

ا ـ تحسين عمليــة التعليم واساليبها ومعالجة اوجــه الضعف في تلاميــذه .

ب ـ الكشف عن الحالــة الدراسية لكل تلميذ من تلاميذه ، وبالتالي التعرف على الموهوب منهم ومحاولة انمــاء مواهبه والضعيف ومحاولة معالجة اسباب ضعفــه .

القيــاس والتقويــم :

يمكننــا ان نعــرف القياس في الاحصاء تعريفــا اجرائيا فنقول : انــه تقدير اشياء ومستويات مجهولة الكــم او الكيف تقديرا كميا وفــق اطار معين مــن المقاييس المدرجة وذلك باستعمال وحدات رقمية متفق عليها أو مقننة ، فنحن نقيس الاطوال بالسنتمترات والاوزان بالجرامات .. الــخ ، ونراعي أن تكون هذه الوحدات صالحة لقياس مــا نقيسه ، وان تكون ثابتة بقدر الامكان حتى لا تختلف نتائجهــا .

وحينمــا اتجهت دراسة سلوك الانسان نحــو الاتجاه العملي في مستهل القرن العشرين سواء اكــان ذلك بالتجريب المعملي أو القياس الكمي ، كانت اسرع العلوم الانسانية تأثرا بهذه الناحية هــي العلوم التربوية ، نتيجة لاتصالها الوثيــق بالابحاث النفسية عامة ، وعلــم النفس التعليمي خاصة . فقــد قامت في التربية حركة القياس ترتــب عليها تطور سريع واستخدام واسع النطاق لمــا يطلق عليه حاليــا اختبارات الذكــاء ، واختبارات الميــول والاتجاهات ، والاختبارات الموضوعية للتحصيل المدرسي . ومع ذلك فــان هنالك كثيرا مــن النواحي لا يسهل استخدام القياس فيهــا ... وعندئذ نكتفي بقــدر وصفــي لهــا .

والقيـــاس نوعـــان :

١ ــ قياس مباشر كمـــا يحدث حين نقيس طول قطعة قماش او طول قضيب من الحديـــد .

٢ ــ قياس غير مباشر كما يحدث حين نقيس درجـــة الحرارة بارتفاع الزئبق في الترمومتر ، او حين نقيس تحصيل التلاميـــذ في خبرة معينة بعدد من الاسئلة او بعينة سلوكية معينـــة ، او حين نقيس ذكـــاء التلاميذ واستعداداتهم العقليـــة فالاستجابة لمواقـــف معينة ، تتطلب نوعـــا من السلوك الذكي .

ويعتبـــر القياس احدى وسائل التقويم الهامـــة ولا يمكن ان يوجد تقويم دون قياس في اي صورة من صـــوره . والقياس مع دقتـــه لا يعطينا سوى فكـــرة جزئية عن الشيء الذي يقاس لانـــه يتناول ناحية محدودة من نواحيه ، اي انـــه اضيق في معناه من التقويـــم .

امـــا التقويم فيحاول أن يعطينا صورة صادقة عـــن جميـــع المعلومات والبيانات التي لهـــا علاقة بتقدم التلميذ نحـــو أهدافه ، سواء اكانت هـــذه المعلومات كمية أم وصفية ، سواء اكـــان ذلـــك بالالتجاء الى القياس أم بالملاحظة والتجريب ، ويتضح ممـــا تقدم أن التقويم اعـــم من القياس ، واوسع منه معنى ويعتمد عليه وان القياس هـــو الذي يتيح للتقويم أن يستخلص نتائجـــه .

مراحل عمليـــة التقويم :

التقويـــم في اساسه هو العملية التي يتـــم بها اصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لاهدافهـــا الموضوعة لهـــا ، وطالما اننا بصدد اصدار حكـــم على عملية تربوية لنظام تعليمي معين ، فـــان العمل في تقويم نتائج هذا التعليم يعتبر الى حـــد كبير عملا معقدا يحتوي علـــى الكثير من الانشطة ويسير في عـــدة مراحل منها :

ــ تحديــد الهدف من التقويم ، وفي هذه المرحلة نتساءل « مـــا الذي نحاول ان نصل اليــه ؟ » ، وتعد هذه المرحلة من اهــم مراحل البرنامج التقويمي ، اذ انـــه ما لم نتأكد من صحة الاهداف التي نسعى الى تحقيقها ، فـــان كل خطوة بعد ذلك لا تعني شيئا لانهـــا تقوم على اساس غـــير سليم .

ــ ترجمة هذا الهدف الى مقومات سلوكية واضحة ، ثــم تحليل هذه العادات السلوكية الكبرى الـــى اساليب النشاط التي تثيرهـــا وتمارس فيهـــا وتكتسب عن طريقها . والواقع أن عمليـــة التحليل هـــذه على درجة كبيرة من الاهمية نظرا لانهـــا تحدد لنا انواع الخبرات التي يجـــب ان يكتسبها التلاميذ حتى تتكون لهـــم العادات السلوكية التي تتفـــق واهداف التعليم ، فمثلا ، اذا كـــان من أهداف منهج العلوم انمـــاء الميول العلمية فيجب ان نحدد نـــوع السلوك الذي ينبغي أن يسلكه التلميـــذ ، مثل اكتسابه هوايـــة تستلزم منه استخدام الخبرات العملية والانضمام الى نشاط علمـــي ، ومداومة قراءة الكتب والمجلات العلمية ، والاهتمام بالتطورات العلمية ... الـــخ ، من انواع السلوك التي تـــدل على ان صاحبها لديه ميل علمي وفي هذه المرحلـــة نتساءل عن اي انـــواع السلوك نبحث ؟

ــ تحديـــد وتقرير المواقف التي يظهر فيها السلوك ، والتـــي يمكننا أن نجمع منهـــا معلومات تقريبية متصلة بالهدف ، وفي هذه المرحلـــة نتساءل متى واين يمكن أن نلاحظ هذا السلوك ؟ وكيف يظهر التلميذ الفهـــم الاجتماعي والتكيف الاجتماعي عـــن طرق مشاركة الآخرين في لعبهـــم ؟ ومساعـــدة زملائـــه ؟

ــ تصميم وبنـــاء ادوات واساليب التقويم ، ورسم خطة تتعلق بتوقيت تطبيق هـــذه الادوات ، وطرق تطبيقها واستخراج النتائج ، ومـــا الى ذلك من عمليات فنيـــة ادارية لا تستقيم عملية التقويم دونها .

تفسير البيانات والادلة في ضوء الهدف المرجو ، فبعد أن تتجمع لدينا الوقائع الخاصة من تطبيق ادوات التقويم يمكننا ان نجري ما شئنا من عمليات مقارنة كأن نقارن مدى التقويم الذي أحرزه تلميذ ما نحو تحسين تكيفه الاجتماعي ؟ بالنسبة لسلوكه الماضي ؟ وبالنسبة لظروفه الجديدة ؟

— اصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتى يتمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف او السلوك الذي نقومه فالنتائج التي حصلنا عليها قد تظهر الحاجة الى تعديل في الخبرات التربوية التي يكتسبها التلميذ . فقد نجد انه ينبغي علينا ان نتيح امام التلاميذ فرصا اكثر لتبادل الآراء وتحمل المسؤولية ، وتاكيد التعاون خلال العمل المدرسي ، لكي نتيح للتلاميذ فرصة اكبر لممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة .

اسس التقويم في المدرسة الحديثة :

— أن يكون التقويم شاملا ، اي ان لا تقتصر عملية التقويم على تحديد ما اكتسبه التلاميذ من معلومات او مهارات فحسب بل تمتد للكشف عن جميع جوانب نمو شخصية التلميذ — الجسيمة والعقلية والاجتماعية والنفسية — وفسح المجال امامه لكي ينمو الى اقصى حد تؤهله له قدراته واستعداداته .

— أن تكون عملية التقويم عملية تقدير مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من اهداف وبعبارة اخرى ان لا تأتي عملية التقويم في نهاية العام الدراسي بل لا بد ان تتم بطريقة مستمرة ومنظمة حتى يمكن تشخيص القوة او الضعف عند التلميذ ومحاولة تنمية نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف . ولا يتيسر ذلك الا اذا كان التقويم متكاملا مع التعليم ومستمرا طوال مدة دراسة التلميذ .

— ان يرتبط التقويم بالاهداف الموضحة للمنهج الذي نقومه ، وبجميع اوجه المنهج المدرسي والعوامل التي تؤثر فيه كالناحية

الادارية والمباني والاجهزة والمعامل . كما يهتم بنوع العلاقة التي تربط المدرسة بالهيئة الخارجية . فاذا بعدنا عن تقويم هذه الامور فان المعلومات التي سنحصل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة ولا مفيدة .

— أن يكون التقويم عملية تعاونية أي مشتركة بين المقوم ومن يقوم ، أي يشترك في عملية التقويم كل من له صلة بالخبرات المدرسية المختلفة ، فيشترك التلاميذ والمعلمون والآباء والادارة والموجهون حتى المواطنون العاديون . فبالنسبة للتلاميذ مثلا ، يجب ان يعرفوا الهدف من التقويم ويتدربوا على عينة من الاختبارات ثم لا بد أن يناقش المعلم معهم نتائج التقويم فور تصحيح الاختبار ، وهذا يحقق ما يسمى بديمقراطية التقويم .

— أن يراعي التقويم — خاصة تقويم التلاميذ — الفروق الفردية واختلاف مستويات الاداء ، والاختبار الجيد هو الذي يميز بين مستويات الأداء المختلفة ، ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة للتلاميذ . وينبغي أن نأخذ بالاعتبار مدى تقدم التلميذ في جميع نواحي شخصيته في حدود امكاناته بدلا من الاكتفاء بمقارنته بغيره من تلاميذ فرقته . ولا يغيب عن بالنا أن التقويم عملية انسانية وليس عقابا كما يظنه البعض ولكنه استراتيجية فعالة ليعرف التلميذ نفسه ويحقق ذاته وهو مرآة تعكس قدرته على التعلم والابتكار واكتشاف الجديد وهو وسيلة لتنمية العلاقات الانسانية وشعور المحبة والاحترام المتبادل وغير المشروط بين المتعلمين ومعلميهم .

— ان تكون أدوات التقويم متنوعة ، اي استخدام مجموعة من الادوات التي يكمل بعضها بعضا ، ففي تقويم السلوك الانساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة ، فالاختبارات بأنواعها والمقابلات والملاحظة وغيرها ... يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له اهميته ، وهكذا كلما تنوعت الادوات المستخدمة لتقويم التلميذ

زاد فهمنا لـــه وقدرتنا على مساعدته . هذا علاوة على أنـــه ينبغي ان تكون النتائج التي نحصل عليهـــا باستخدام هذه الادوات المتنوعة قابلـــة للتنظيم والتحليل بحيث يسهل كشف العلاقات بينهـــا وفهـــم مغزاها ، واستخلاص النتائج منهـــا واصدار الاحكام وبذلك يـــؤدي التقويـــم وظيفتـــه .

— ان يتوافـــر في ادوات التقويم صفات الصدق والثبـــات والموضوعية . والمقصود بالصدق هـــو ان الاداة تقيس ما صممت لـــه فاذا صححنا اختباراً للعمليات الحسابية فانـــه يجب ان نقيس فعـــلا قدرة التلاميذ على العمليات الحسابية ويقـــل فيه عامل اللغة او الذكاء العـــام وما الى ذلك . أما الثبات فيقصد بـــه انه اذا ما اعيد اعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من التلاميذ فانـــه يعطي نفس النتائج تقريبـــا . امـــا الموضوعية فتعني عـــدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقـــوم مثل حالته المزاجية ، وتقديره النسبي لمـــدى صحة الاجابات كما يحدث في تقدير درجـــة موضوعات التعبير مثلا حين تختلف درجـــات المقومين للموضوع الواحد ، بـــل قد تختلف تقديرات المقـــوم الواحد لنفس الموضوع في أوقـــات مختلفة بحسب عوامل ذاتيـــة .

— أن يكون التقويـــم اقتصاديا من حيث الجهـــد والوقـــت والتكلفة ، والاختبارات التي تستغرق فترات طويلة ، كمـــا يحدث عندما نضيع أحيانا مـــا يقرب من شهر لاجراء أختبار نصف العـــام أو نهايته . ويترتب على ذلـــك ضياع كثير من الوقت الذي كـــان يمكـــن الانتفاع بـــه في وجوه اخرى من قبل التلاميذ والمعلـــم على السواء .

— ان يعـــاد النظر في عملية التقويم . فقـــد سبق ان ذكرنا في تعريفنا لهـــذه العملية بأن لها قيمة تشخيصية وعلاجية ، لـــذا فالنتائج التي جمعت تشخص نواحـــي الضعف او القوة في المناهـــج وطـــرق التدريس عامة وبذلك يتسع المجـــال لتحسينها كما انها تكشف نواحـــي الضعف والقوة في نمـــو كل تلميذ واسباب ذلك فيعدل منهجـــه والطريقة

التي تتبـع في تعليمه ويصحب ذلك تكرار لعمليـة التقويم تبعا لما يحدث من تطوير في أدواتهـا .

ــ يستتبع عمليـة التقويم ، اجراء البحوث اللازمة لتحسين العملية التربوية طبقـا للاهداف الموضوعية .

ادوات التقويـم

ان اهتمام المعلـم بالتلاميذ كأفراد وكمجموعة يكون بهدف تقديم المساعده لهـم . ومن المفروض ان مـدى مساعدة المعلم لتلاميذه تتوقف على درجة معرفة المعلم بهـم ، فكلما زاد فهـم المعلم لتلاميذه كلمـا كان بامكانه مساعدتهم في النمـو نحو الاهداف التربويـة المنشودة ، وطالما ان اهـداف التربية لا تقتصر على مظهر معين من مظاهر السلوك بـل تمتد الى جميع النواحي الشخصية . فـان أدوات التقويم يجب أن تكون متعددة وشاملة لجميـع مظاهر الشخصية ، ويجب أن لا تقتصر المجالات على نوع واحـد والا انحرف الهدف الاساسي في عملية التقويم . والمعلم اذ يتابع تنفيذ المنهـج ومدى تأثر التلاميذ بـه يعـد أقدر الناس على القيام بعملية التقويـم ، ويستخدم المعلم لتقويم أداء تلميـذه واستجابته للمواقف المختلفة طرقـا كثيرة ، وان كانت طريقة الامتحانات قـد استخدمت لسنين طويلة باعتبارها الطريقة الوحيدة للتقويـم ، فالمعلـم يستطيع ان يعرف كثيرا عن بعض أنـواع التعليم بملاحظـة تلاميذه أثنـاء مزاولتهم لنشاط حـر اكثر مما يحصل عليه باختبـار شكلي ، وفوق هـذا فانه يمكن في هذه المناسبات ان يعلـم التلاميذ التفكير فيما يصدر عنهم من اعمـال .

وهنـا يجب أن نفرق بين مجموعتين مـن الادوات :

اولاهما : مـن عمل الخبراء والمختصين ، ويندرج تحتها ما يلـي :

أ ــ الاختبارات العقلية ــ كاختبارات الذكـاء ــ

ب ــ اختبارات الميـول المهنية

جـ ـ اختبـارات الاتجاهـات

د ـ الاختبـارات الشخصيـة .

ثانيتهما : مـن عمـل المعلم أو السلطات التعليمية ، ويندرج تحتهـا الاختبارات التحصيلية بأنواعها مثـل :

أ ـ الاختبـارات الشفويـة

ب ـ الاختبارات التقليدية أو اختبارات المقـال

جـ ـ الاختبـارات الموضوعية

د ـ الاختبـارات المقننـة

هـ ـ اختبـارات الأداء .

وسنقتصر كلامنـا على أدوات التقويم التي هي من اعداد المعلـم والخاصة بقياس نتائج التعليم كالقدرة على الفهـم والانتفاع بالمعلومات في حـل المشاكل ، كما ترمي الى قياس كميـة المعلومات وتُذكرهـا واكتساب المهـارات بعد فترة معينة من الدراسة .

الاختبـارات الشفويـة :

تعتبـر الاختبارات الشفوية بالنسبة لبعض الاهـداف التربوية لقياس مـدى تحقيقها فلكي نرى اجـادة التلميذ لنطق اللغـة العربية أو غيرها أو مـدى اجادته للقراءة أو قدرته على التعبير عن نفسه ، لا بـد أن نلجأ الى الاختبارات الشفوية وليس هناك بديل عنهـا . بالاضافة الى أن الاختبارات الشفوية تتيح للمعلـم الفرصة ليقوم بعمليـة التعليم اثنـاء الاختبار وهذا مفيـد تربويا . ولعل مثل هذه الاختبارات تكون من الوسائل المناسبة للتقويـم اليومي للتلاميذ اثنـاء الحصة ، فمثلا ، يتطلب اختبار عـدد كبير من التلاميذ شفويا وقتـا طويلا ، ويعتمد التقدير فيهـا على حظ التلميذ في مدى سهولة أو صعوبـة السؤال الملقـى عليه ، وعلى ذاتية المعلـم ولا تعطى للتلميذ فرصة

كافية للاجابة علاوة على الجـو المحيط بها مما قد يزيد من ارتبـاك التلميـذ ورهبتـه .

الاختبارات التقليدية او اختبارات المقـال :

وهـي من أقدم انواع الاختبارات ولا تزال شائعة في مؤسساتنـا التعليمية حتى اليوم ، وتستخدم لقياس مـدى تحقيق بعض الاهداف ، فاذا أردنا أن نعـرف مدى قدرة الفرد على التعبير فلا بـد ان نسأله ان يكتب موضوعا ، فكثيرا مـا نعتبر أن قدرة التلميذ على تنظيم افكـاره المتصلة بموضوع معين والتعبير عنهـا احدى الطرق الدالة على فهمـه بالنسبة لموضوع الاختبار ولذلك فـان هذه الاختبارات كثيرا ما تبـدأ بكلمة : اذكر ، أو صف ، أو ناقش ، أو وضح ... الـخ .

لا تتطلـب اختبارات المقال جهدا كبيرا في صيغتها وبنائهـا ، وبطبيعة الحال تتطلب بعض الوقـت والتفكير ، ولكنها لا تشتمل على العمل الشاق الـذي تتطلبه الاختبارات الموضوعية المألوفـة .

وممـا يؤخذ على هذا النوع من الاختبارات مـا يلـي :

* يترك هـذا النوع من الاختبارات التلميذ في شك مما يريـده المعلـم او المتحن في الاجابة ، فقـد لا يعرف مدى العمق الذي يريده المتحن او مـدى التفصيل او كمية الاجابة ، وكثيرا مـا نسمع طالبا بعد الامتحان يقول « آه لـو عرفت أن المعلـم يريد كل هذه التفاصيل فـي الاجابـة » .

* يفسح هـذا النوع من الاختبارات المجـال للحظ كي يلعب دورا كبيرا في نتيجتها ممـا يقلل من دقتها وثبات نتائجها . وكثيرا ما يحدث أن يركـز التلميذ على بعض موضوعات في ورقـة الامتحان فيتفوق على اقرانـه الذين درسوا الموضوعات كلها . وقـد يخفق تلميذ آخر تماما لانـه لم يدرس هذه الموضوعات مع انـه درس جميع الموضوعـات الاخـرى .

ويمكـــن التغلب على هذين المأخذين الى حـــد ما حين نسأل التلميذ عددا أكبر من الاسئلة ونطلب اليـــه ان يجيب عن كل منها فيمـــا لا يزيـــد على عدد قليل من الاسطر ، وبهـــذه الطريقة يغطي الاختبـــار جزءا كبيرا من المنهـــج ويتناول موضوعاته الاساسية حتى لا يتأثـــر النجاح فيـــه بعامل المصادفة . وأن تكون عبـــارات الاسئلة وتوجيهاتها واضحة حتى يفهـــم التلاميذ تماما ما يقصد بـــه واضع الاختبار ، ولا يختلف المصححون حول المطلـــوب .

* تتأثـــر نتائج وتقديرات اختبار المقـــال بذاتية المصحح ، فالمصححون المختلفون يقدرون المقـــال الواحد تقديرات مختلفة ، وعلى هـــذا تتوقف درجة التلميذ لا على مـــا كتب بقدر ما تتوقف على مـــن هـــو المصحح ، وعلى حالتـــه المزاجية ، بل ان المصحح الواحد قـــد يختلف من وقت لآخـــر في تقدير الدرجة المعطاة للاجابة . ولتلافي هـــذا المأخـــذ يجب ان يكون الغرض من كل سؤال واضحا في ذهن المعلـــم (المصحح) بـــل يفضل أن يوضع نموذج مفصل للاجابـــة المطلوبة حتى تصحح بموجبـــه اجابات التلاميذ .

* ومـــن مثالب هذا النوع من الاختبارات أنـــه يصعب تصحيحها ، فهي تستغرق وقتـــا طويلا وجهدا كبيرا . ولكن اذا اعـــدت اجابـــة نموذجية عن كـــل سؤال قبل اعطاء الاختبار تحتوي على الافكـــار الرئيسة والعمليات الاساسية المطلوبة لاجابـــة السؤال ويلتزم بهـــا المصحح عند التصحيح ، اصبحت عمليـــة التصحيح أيسر والزمن اقصر .

* عـــدم شمولها لجميع أجزاء المنهـــج الدراسي ، فأسئلـــة الامتحان المحدودة لا يمكـــن أن تتناول الا جزءا محدودا ممـــا درسه التلاميذ . ولـــذا فهي لا تصلح كوسيلة للتقويم الشامل لمـــا درس ، هذا بالاضافة الى انهـــا تفسح المجال للحظ والمصادفة كـــي تلعب دورا كبيرا في نتيجتها مما يقلل من دقـــة هذه الاختبارات وثبات نتائجها .

* لا يمكـــن لهذه الاختبارات ان تقيس جميع أوجـــه التعليم في المقررات الدراسية المختلفـــة ، فالمهارات العملية ، وحـــل المشكلات العملية لا يمكـــن قياسها بواسطة هذا النوع من الاختبارات .

ويمكـــن التغلب على هذين المآخذين الى حـــد ما بأن يغطي الاختبار جزءا كبيراً من المنهـــج ويتناول موضوعاته الاساسية حتى لا يتأثـــر النجاح فيه بعامل المصادفة . وان يعنى الاختبـــار بالتطبيقات العملية وربـــط الدراسة بالحياة والمشكلات والاحداث الجارية في البيئـــة حتى توجه كـــلا من التلاميذ والمعلمين الى الاهتمام بهـــذه النواحي .

وعلـــى العموم يمكن القول بـــأن اختبارات المقال هذه ليست خيرا كلها وليست شرا وهي ضرورية لانهـــا تقيس القدرة على تنظيم مـــادة المقـــرر وابرازها وعرضها وقد تكون مضللة اذا اتخـــذت وسيلة لقياس مدى المـــام التلميذ بمحتويات المنهـــج وهي طريقة متعبة ومضايقـــة لقياس هـــذا المحتوى .

الاختبـــارات الموضوعيـــة :

الاختبـــار الموضوعي هو محاولة لتقويم أعمال التلاميـــذ علـــى أساس موضوعي ، فهي تقلل الى اكبر حـــد ممكن من العوامل الذاتية سواء في فهـــم السؤال أو تصحيحه ، وتعرف هـــذه الاختبارات بأنها مجموعة من المثيرات المتتابعة ــ عادة في صورة اسئلة ــ يقصد بهـــا تقدير فرد مـــا أو مجموعة من الافراد تقديرا كميا في سمة مـــا .

يمكـــن ان يشتمل الاختبار الموضوعي على عـــدد كبير من الاسئلة التي تغطي اجزاء الموضوع او المنهـــج المختلفة ، ويقيس كل منها شيئا واحدا او جزئية واحـــدة من جزئيات الموضوع ، ولا تسمح بتدخـــل عوامل أخـــرى تؤثر في صورة الاجابة المطلوبة مثـــل الصياغة اللغوية وتنظيم اسلوب الاجابـــة أو الخروج عن الموضوع ، وهي بذلك تتميـــز

بأنها تختصر وقــت الاجابة ، كما أنــه يسهل على المعلم تقويم عــدد كبير من التلاميذ في وقت قصــير .

وللاختبــارات الموضوعية صور عديدة ، مثــل اسئلة الصواب والخطأ واسئلة التكميــل وأسئلة الاختيار من متعدد ، واسئلة المقابلــة او المزاوجــــة (١) .

وبالاضافــة الى الشروط التي ينبغي مراعاتها في وسائل التقويــم عامة فان ممــا يساعد على تحسين الاختبارات الموضوعية مراعاة ما يلي :

١ ــ ألا يقتصر الاختبــار الموضوعي على الحفظ ، بــل يحاول قياس المهارات والميول والاتجاهات والتفكــير وحسن التصرف ، أي تنويــع الاختبارات وفقا للمهارات التي نقيسها .

٢ ــ أن يغطي الاختبار اكبر قــدر ممكن من المجالات الدراسية التي يــراد اختبار التلميذ فيها حتى لا يكون هنالك مجــال كبير للحظ والمصادفة ويتطلب تحقيق هــذا الشرط ان يتألف الاختبار من عدد كبير مــن الاسئلــة .

٣ ــ أن يتنــاول الاختبار النقاط الاساسية في المقــرر ، ويتجنب النقــاط التافهــة .

٤ ــ أن تكــون صياغة الاسئلة واضحة ، صريحة بالنسبــة لمستوى التلاميذ ، بعيــدة عن التخمين ، فالتعبيرات القاطعة مثــل : فحسب او لا احــد ، أو لا شيء أو لا ظاهرة ، لم يحدث قط ، أو هذا علة ذلك ، تدل التلميذ على ان السؤال خاطىء . أما الصياغة التــي تعكس الحرص والحذر مثل : يحتمل ، وقــد ، وينبغي ، وبعض ، وكثــيرا ، وعامــة ، فتغلب عليها الصحة .

---

(١) يرجع في هذا الموضوع الى الكتب المتخصصة في التقويم للاطلاع على هذه الصــور ومعرفــة طبيعــة كــل منهــا ، وكيفية صياغتها .

٥ ــ ان تكــون نسخ الاختبارات المطبوعة او المكتوبة واضحـــة ويخصص بهـــا مكان كاف للاجابة .

٦ ــ ان تكــون الاجابات عن اسئلة الاختبارات محـــددة ، حتى يسهل تصحيحها بطريقـــة موضوعية ، والا يكون هنالك مكـــان للجدال حول صحة هـــذه الاجابات ، حتى لا يحدث اختلاف في تقديـــر صحتها ممـــا يقلل من ثباتها .

٧ ــ استقـــلال الاسئلة ، اي عدم وضع اسئلة يمكـــن الاجابة عنها بالرجوع الى اسئلـــة أخرى في نفس الاختبار .

٨ ــ الابتعـــاد عن اقتباس العبارات من الكتـــب .

٩ ــ مطابقة نـــوع الاختبار للهدف منه أي ان الهدف هـــو الذي يحدد لنـــا نوع الاسئلة من حيث الشكل والمضمـــون .

١٠ ــ تجنـــب النسق في الاجابات ، أي ان توضع الاسئلـــة بطريقة تتوافر فيهـــا العشوائية ، في نـــوع الاجابات فلا توضع خمسة اسئلة ذات اجابات صحيحة ، يتبعهـــا أخرى ذات اجابة خطـــأ .

١١ ــ وضـــع الاختبارات الموضوعية يحتاج الى مجهود كبـــير ، فـــلا بـــد من تكريس وقت طويل لاختيار الاسئلة وصياغتها . ولصياغة الاجابات المتعـــددة ولكثير من المسائل الدقيقة المتضمنة في اعـــــداد أوراق للاجابة ومفاتيح لتصحيحهـــا .

١٢ ــ أن تعـــد من الاختبارات الموضوعية عـــدة مجموعـــات لاستخدامها بحسب الحاجـــة .

الاختبـــارات المقننـــة :

هـــي اختبارات موضوعية منظمة بعناية ومختارة علـــى اسس مبينة وصحيحة ، وهي اكثـــر ثباتا من الاختبارات التي يقوم المعلـــم

بعملها عادة . فلو طبقت على مجموعة من التلاميذ مرتين ، فان موضع كل تلميذ بالنسبة للآخرين سيظل واحدا في الحالتين .

اختبارات الآداء :

مثل اختبارات السرعة والدقة ، والموسيقى والغناء ، واختبارات النطق . ومثل هذه الاختبارات لها اهمية قصوى في قياس المهارات العملية للتلميذ .

اذاً الاختبارات بأنواعها المختلفة تعتبر من ادوات التقويم ولكنها ليست دائما افضلها . فبعض الادوات الاخرى تفضلها ، فمحاولات التلميذ اليومية في تأدية الواجبات المدرسية واشتراكه في المناقشات التي تدور في حجرة الدراسة ، وقيامه ببعض الامور العملية ، كل ذلك يهيء له فرصا للوقوع في بعض الاخطاء ثم ملاحظتها واكتشاف طرق افضل لادائها ، كما يستطيع أن يحكم على عاداته في تحمل المسؤولية ودقة التنظيم عند تأديته لاعماله كما تعتبر آراء زملائه ذات قيمة كبيرة في رؤية نفسه كما يراها غيره ، هذا الى جانب أن ما ينتجه التلاميذ من اعمال فردية او جماعية يقوم دليلا على مهاراتهم في ادائها أو شاهدا على عجزهم عن القيام بها .

الفصـــل الثالــث :

أسس بنـــاء المنهج التربوي

- الأسس الاجتماعية للمنهـــج التربـــوي .
- الاسس الفلسفيـــة للمنهـــج التربـــوي .
- الاسس النفسيـــة للمنهـــج التربـــوي .

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج التربوي

انه لكي تقوم دراستنا للمناهج على اسس موضوعية ، تساعدنا في الحكم على اشكالها والمفاضلة بينها ، فلا بد أن نحدد المصادر الرئيسة للافكار التي تصلح أن تكون اساسا لبناء او لتخطيط المنهج الصالح .

فمن هذه الاسس ما يأتي :

١ ـ اسس اجتماعية .

٢ ـ اسس فلسفية .

٣ ـ اسس نفسية .

٤ ـ اسس تاريخية .

٥ ـ اسس تنظيمية .

وسنتناول الاسس الثلاثة الاولى بايجاز في هذا الفصل .

الاسس الاجتماعية للمنهج التربوي

ان المجتمع هو النبع الذي يرتوي منه اي منهج تربوي في بلد من البلاد ، ومحاولة الخروج عن الدائرة الاجتماعية في النظر الى المناهج وضعا وتطويرا يعد ضربا من الجنوح الذي يفقد الخطط التربوية توازنها ويعوق التطلع الى اي نهضة تربوية . فارتباط المناهج التعليمية بالنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية امر طبيعي ، فهي اداة القوة السياسية في تحقيق اهدافها والمحافظة على مصالحها . والمناهج بهذه الخصائص والكيفيات والوظائف كانت تنسجم مع سياسة الاستعمار والحكم المتخلف ، وكانت جهود

سياسة الاستعمار ضمانا للحيلولة دون جعل نظم التعليم قوة فعالة في التغير الاجتماعي ، بل ضمانا بكبح جماح هذا التغير وتعويقه .

ينعكس النظام الاجتماعي السائد في بلد ما ، كما تنعكس النظرية التربوية التي يسير عليها ذلك البلد على المناهج ، اذ ان المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية انشأها المجتمع لتربية افراده غير الناضجين . ولما كانت النظم الاجتماعية والنظريات التربوية قد تنوعت ، فقد ادى هذا التنوع الى اختلاف الفلسفات التي تقوم عليها المناهج ، كما ادى الى اختلاف تنظيمها ووسائل تنفيذها .

وتتمثل الاسس الاجتماعية للمنهج في التراث الثقافي للمجتمع وقيمه ، ومعاييره التي يريد أن يزود بها افراده ، وفي حاجاته ومشكلاته التي ينشد حلها ، وأهدافه التي يريد أن يحققها .

ومن بين المشكلات الكبرى التي يواجهها الافراد في جميع المجتمعات مشكلة اعداد الصغار للاستفادة من ثقافة الكبار وحسن التكيف معها ، والاسهام في اغنائها .

ولما كان التراث الثقافي للجنس البشري لم يتضخم بعد ، كان الابناء يكسبون القسط الكافي من الثقافة عن طريق تقليد الكبار ومشاركتهم في مدرسة الحياة ذاتها .

وقد تميزت الحياة الراهنة بنمو الثقافة وتنوعها وتضخمها بحيث أصبح من المتعذر اكتساب القدر المناسب منها عن طريق مجرد الحياة في البيئة والاحتكاك بالناس . وصارت المدرسة ضرورة اجتماعية في حياة الناس ، تعمل على استمرار المجتمع واعداد الافراد للقيام بمسؤولياتهم فيه — ولكن وظيفة المدرسة تتشابك الى حد كبير مع وظائف المؤسسات الاجتماعية الاخرى كالبيت وما يسوده من اساليب معاملة وجو ثقافي ، وما تفرضه المؤسسات الاجتماعية المختلفة

من انواع الاتجاهات والمعتقدات والرغبات والآمال ، ومـا تلعبه وسائل الاعلام من ادوار خطيرة للغايـة في تكوين شخصية الافراد والجماعات حتى ان طبيعة التلميـذ في مجتمع الاعلام ومن ثـم طبيعة المناهج ورسالة المدرسة تختلف في اوجـه هامة عنها في مجتمع مـا قبل انتشار وسائل الاعـلام .

ان هـذا كله يلقي عبئا ثقيلا على المدرسة من حيث انهـا العامل الاساسي في التوجيـه المنظم لافراد المجتمع . ولمـا كان من اولـى واجبات المدرسة تزويـد تلاميذها بالقسط المناسب من ثقافة مجتمعهم ، علـى اعتبار ان الثقافـة هي البيئة اللازمة لهـم ، فانه من الضروري لذلك ان يراعي المنهـج دراسة الثقافة السائدة ولكن ما الثقافـة ؟

مفهـوم الثقافـة :

يختلـف الناس في تعريفهم للثقافة فبعضهم يطلقها على الجانب الفكري من حيـاة الجماعة وبعضهم الآخر قد يعني بهـا التعليم اذ يصف الشخص المتعلـم بأنه شخص مثقف . وتعريف الثقافة على هذا النحو يعـد تعريفا ناقصا لانه يقصر مفهـوم الثقافة على الناحية الفكرية . بل على ناحية المعرفـة وحدها ويهمل المكونات الاخرى للخبـرة .

ويعـرف رجال الاجتماع الثقافة تعريفا اوسع واشمل اذ يعنون بهـا جميع اساليب الحياة السائدة في المجتمـع ، سواء الجانب الفكري منها او الجانب المـادي . وعلى ذلك فالثقافة تشمل طـرق الانتاج التي تتأثر بالظروف الطبيعية لكل مجتمـع ، كما تشمل الاساليب العلمية وغير العلمية وانواع المعرفـة ، والعادات والتقاليد ، ووسائل التبادل الفكري مـن لغـة ورموز واصوات وأدوات مختلفة ، ونظـم عائلية واقتصادية وسياسية وقضائية ، هـذا بالاضافة الى المعاني المختلفة للحقـوق والواجبات والمسؤوليات والاخـلاق .

لقد ترتب على هذا التطور في تعريف الثقافة تغير في مفهوم المنهج ، فبعد ان كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع فقد اصبحت تتناول جميع أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع .

وتختلف الثقافة من مجتمع لآخر ، فمن الواضح أن ما يعمله الناس وما يعتقدونه وما يقدرونه وما يحبونه . يختلف من مجتمع لآخر . كما تختلف هذه الامور كلها داخل المجتمع الواحد على فترات متباعدة . واكثر من هذا فان ما يعتقده فرد معين وما يفعله ، واستجاباته لمختلف المؤثرات كل هذا يتوقف على نوع الثقافة التي نشأ فيها . ولهذا يمكن القول أن التكوين الاساسي لشخصية الفرد يتشكل بالثقافة التي يولد ويشب فيها .

ويمكن تقسيم عناصر الثقافة الى ثلاث مجموعات متميزة :

١ ــ العموميات :

وهي العناصر الثقافية التي تشيع بين افراد المجتمع بصفة عامة . وذلك كأنواع المأكولات التي يفضلها الافراد واللغة التي يتحدثونها والملابس التي يلبسونها ، وقد تكون لهم معتقدات دينية واحدة وافكار اقتصادية وسياسية مشتركة . ولا شك ان المقصود بعمومية هذه العناصر انما هي العمومية الخاصة بمجتمع بعينه . وتساعد هذه العموميات على تنمية روح الجماعة اللازمة لتماسك المجتمع ووحدته ، والعمل على تحقيق اهدافه .

٢ ــ الخصوصيات :

وهي العناصر الثقافية التي نجدها بين بعض الكبار في مجتمع من المجتمعات ويمكن تقسيمها الى قسمين :

١ ــ **الخصوصات المهنية :** وتتمثل في المهارات والوان المعرفة الفنية التي تتطلبها المهن المختلفة . فهناك فئات المزارعين وفئات الاطباء

والمهندسين وفئات المعلمين ... الخ ، وكل فئة من هذه الفئات لها انماط في السلوك الكلامي والحركي والاجتماعي تختلف بوضوح عنها في غيرها من الفئات . وكلما ساد المجتمع العلم والتطبيق الفني فان التخصصات الفنية تتشعب وتكثر الخصوصيات تبعا لذلك في عناصر الثقافة .

ب ـ **الخصوصيات الطبقية** : وهي خصوصيات تنفرد بها جماعات من الافراد الذين يشغلون مراكز او اوضاعا اجتماعية معينة . فالطبقة الارستقراطية في مجتمع يتميز افرادها بآراء ، ومعتقدات خاصة بهم ، وبالمثل فان الطبقة الاجتماعية الدنيا في ذلك المجتمع نفسه لها طرق في التفكير ومعتقدات لا تجدها بين افراد الطبقة العليا .

٣ ـ البديلات :

وهي العناصر الثقافية التي تشيع بين افراد متفرقين لا ينتمون لجماعة معينة بعكس الحال في الخصوصيات كما انها لا تشيع بين سواد المجتمع بعكس الحال في العموميات وتتضمن هذه العناصر طرق التفكير والعمل ، والاشياء التي تختلف عما يمارسه الناس من افكار واعمال وما يستخدمونه من اشياء وذلك كطريقة حديثة في طهو الطعام ، أو تصميم بعض الملابس بطريقة جديدة ... الخ .

تكون البديلات العنصر النامي من الثقافة ، بمعنى ان المجتمع الذي تقل فيه البديلات أو تنعدم يجمد على حاله ولا يعد مجتمعا متطورا ، ومن هنا كانت كثرة البديلات في المجتمع دليل اندفاعه نحو النهضة والتطور . اي ان ظهور البديلات في الثقافة هو الذي يحمل اليها عنصر التغير .

المنهج وعلاقته بثقافة المجتمع :

سبق ان اشرنا ان عموميات الثقافة تحفظ الكيان الاجتماعي لاي مجتمع وحدة متكاملة تربط افراده برباط جامع ، وتقرب بينهم في هدف واحد يسعون لتحقيقه جميعا .

ويبدو أن هناك شبه اجماع على ان ما يبني جسم المناهج التربوية العامة مجالات الدراسة التالية :

* **المجال اللغوي** : ويشمل القدرة على التعبير والقدرة على الفهم والتفاهم والقدرة على الاطلاع . وبعبارة اخرى « فن الاتصال » ويمكن أن تحققه دراسة اللغة القومية ولغة اجنبية .

* **المجال العلمي** : ويشمل آثار العلم في الحياة ومدى ما يمكن أن يستفيد منه الانسان ويمكن أن تحققه دراسة الرياضيات والعلوم الطبيعية .

* **المجال الاجتماعي** : وهذا يشمل دراسة المجتمع ومقومات ثقافته ومشكلاته وكيفية العمل على تطويره ، ويمكن أن تحققه دراسة العلوم الاجتماعية ، والتربية الدينية .

* **المجال الفني** : ويشمل نواحي التذوق الجمالي ، والتعبير الفني والمهارات ، والاتجاهات التي تجعل الحياة ممتعة ، ويمكن أن تعمل على تحقيقه دراسة التربية الفنية والتربية الموسيقية .

* **المجال الصحي** : ويشمل النواحي الصحية كالتغذية والعادات الصحية السليمة ويمكن أن تحققه دراسة التربية الصحية والتربية الرياضية .

ومما تجدر الاشارة اليه ان هذه المجالات ينبغي ان تكون وثيقة الاتصال بعضها ببعض وتعمل على تكوين الشخصية المتكاملة للفرد ، فالنظرة الشاملة والعمل المتكامل امر يتطلبه الترابط العضوي بين ميادين الحياة المختلفة . وهذا يقتضي بالنسبة للمنهج أن يسعى نحو تزويد المتعلمين بالاطار الشامل للحياة وتوضيح الصلات بين المجالات الدراسية المختلفة .

وينبغي أن تهتم المناهج ايضا بخصوصيات الثقافة اي بالتربية الخاصة فهي التي تخدم اهتمامات بعض الجماعات وتبنى على أساس من طرق تفكيرهم وعملهم الخاص بهم . والعلاقة بين الثقافة العامة والخاصة علاقة وطيدة ، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط خبرات المنهج العامة والخاصة .

الخصائص العامة للثقافة :

على الرغم مما يظهر بين الثقافات من اختلاف او تباين ، فهناك بعض الخصائص العامة التي تنسب الى جميع الثقافات ، هذه الخصائص التي تستند الى المفهوم العام الشامل للثقافة ومنها :

١ ــ **الثقافة انسانية :** اي خاصة بالانسان ، لذا يجب أن تعنى المناهج بتنمية الخصائص والصفات التي تميز بها الانسان كالعقل والارادة ، ويتم ذلك بمساعدة التلاميذ على التفكير السليم والعمل على تنمية استعداداتهم الخاصة وتحسين شخصياتهم وحساسيتهم الاجتماعية حتى تنمو لديهم القدرة على التحكم في النفس ، والاستعداد للتضحية في سبيل المبادىء والمثل العليا التي يدينون بها .

٢ ــ **الثقافة مكتسبة :** يتعلمها الافراد وينقلونها من جيل الى جيل . والثقافة بصفتها المكتسبة ، تتميز في بعض عناصرها بخاصية التراكم ، فالانسان لا يبدأ حياته الاجتماعية الثقافية من العدم ، وانما يبني من حيث انتهت الاجيال الراشدة الحية التي ينتمي اليها ، ومن التراث الاجتماعي الذي يعبر عن خبرات الاجيال السابقة . ولا شك ان قدرة الانسان الهائلة على التفكير والابتكار هي التي مكنته من تعديل انماط سلوكه واساليب عمله وعاداته ، اي هي التي جعلته قادرا على بناء الثقافة وتعديلها . ويجب أن يقوم المنهج بدور المحافظة على ثقافة الانسان وحسن الانتفاع بها ، ذلك باختيار الالوان المناسبة من الثقافة وتهيئة الظروف لاكتساب الخبرات المتصلة بها .

٣ ـ **الثقافة مشبعة لحاجات الانسان** : توفـــر الثقافة للفرد وسائل اشباع حاجاته فليس على الفـــرد في مجتمعنا أن يتعلم في بدايـــة حياته كيف يجلب لنفسه الدفء أو يوفـــر لنفسه الامن ، اذ أن الانماط التـــي توفر هذه الوظائف الاوليـــة وتوجهها توجد في الثقافة ويتفاعل معهـــا الفـــرد منذ طفولته ، وهو يتعلم منها انـــواع السلوك المختلفة . وهي بذلك توفر عليه كثيرا من الجهـــد والوقت وتساعده على حسن التكيف مـــع مجتمعه وظروف بيئته وحياتـــه .

٤ ـ **الثقافة متغيرة وعناصرها في تفاعـــل مستمر** : اذا ما تعرض اي عنصر من عناصر الثقافة لاي تغير اثـــر بدوره على غيره من العناصر ، فالتغيير في النظـــم الاقتصادية يتبعه تغيير في النظم السياسية والاجتماعية والتغيير في اساليـــب المعيشة يتبعه كذلك تغيير في القيـــم والعادات . وعالمنا في الوقـــت الحاضر يواجه تغيرا مستمراً في كـــل شيء ، وثقافتنا في نمـــو مستمر وتغيير دائـــم .

وللتغيير الثقافي اسباب متعددة منهـــا :

* تغيرات طبيعية تطـــرا على البيئة ، كالزلازل والبراكين .. الـــخ .
* تغيرات صناعية تطـــرا على البيئة ، كتعمير الصحارى ، واقامـــة السدود والخزانات وازالـــة الغابات .
* تغيرات معنوية ، كظهـــور الفلسفات الجديدة ورسالات الانبيـــاء .
* النمـــو التكنولوجي .

وينبغي أن تتغير الثقافـــة وتتكيف القوى التي خارج الثقافـــة نفسها ، ومـــن الملاحظ ان التغير الثقافي لا يتـــم بنفس السرعة في جميع عناصر الثقافة ، فالجوانب الماديـــة مثلا تتغير بسرعة اكبـــر من الجوانب غير المادية . ولمـــا كانت جميع عناصر الثقافة تتفاعل فيما بينها تفاعـــلا مستمرا فـــان ما يحدث من تغير سريع في بعض عناصر الثقافة يؤدي الى تغيرات اخـــرى مختلفة العناصر التي ترتبط بهـــذا التغير . فاذا لم

تتغير ، اصابها مـــا يسمى بالتخلف الثقافي . وهـــذا التخلف يؤدي الى ظهور حالات التوتـــر النفسي وعدم التكيف والازمـــات .

وهكـــذا نرى أن للثقافة فوائد كبيرة في حياة الافراد ولـــذا ينبغي شمول المناهج القدر المناسب منهـــا . ويواجه رجـــال التربية بعض المشكلات في تحديد ذلك القـــدر المناسب ، فمن ذلك مشكلة تحديد علاقة المنهـــج بأبعاد الثقافة في الماضي والحاضر والمستقبل ، ومن ذلـــك ايضا مشكلة تعدد مياديـــن الثقافة واتساع الخبرة في كل منهـــا ، فماذا يقدم المنهـــج من هذه الميادين وماذا يـــدع ؟

المنهـــج ومجالات التعليم :

اختلـــف المربون حول مجالات التعليم وذلك لتزايـــد المعرفة ، بل تفجيرها في سرعة وكـــم مذهلين ، وبصورة لم يعرفها التاريخ من قبل . فنقل الثقافة عن طريق الكبـــار الى الصغار ، وبالطرق التقليدية فقـــد الى حـــد كبير فعالياته . وقد واجه هذا التغير السريع المربيـــن واصبحوا مطالبين بتحديد هذه المجـــالات . وقد برزت وجهات نظر مختلفة بهـــذا الخصوص ، فمنهم من حـــدد هذه المجالات في ضوء المناشط التي يقـــوم بهـــا الانسان في حياته اليومية ، وما ينتفع بـــه في فهم بيئته الطبيعية والاجتماعية ، والتكيف لهـــا ، من اجل تحقيق ذاته ، ومن اجـــل البقاء والحماية من الاذى ومنهم من حددهـــا على اساس حاجات التلاميـــذ او ميولهم او غـــير ذلك . ولكل فريق حججه وبراهينـــه .

وقـــد قسم بعضهم المجالات التي يمكن أن توجـــه التربيـــة عنايتها اليها كما يلـــي (١) :

National Education Association Commission on Recognizing Secondary Cardinal Principles of Sacondary Education' .U.S. Office of Education. Bulıetin No. 35 (Washington D.C.' 1978)

١ ــ الصحة .

٢ ــ اتقان العمليات الاساسية .

٣ ــ الحياة العائلية .

٤ ــ المهنة .

٥ ــ المواطنة .

٦ ــ استخدام اوقات الفراغ .

٧ ــ الخلق .

ومنهم من قسمها على النحو التالي (١) :

١ ــ مجالات عقلية : Intellectual

وتتضمن المعلومات والمعارف والنظريات ومهارة الحصول عليها وتوصيلها للغير ، والرغبة في التعليم والابتكار .

٢ ــ مجالات اجتماعية : Social

وتشمل العلاقات بين الافراد وتعاونهم فيما بينهم وبين مجتمعهم والعالم بأسره وحقوقهم وواجباتهم واخلاصهم وتفانيهم له .

٣ ــ مجالات شخصية : Personal

وتشمل كل ما يتعلق بصحة الجسم ونموه العقلي والخلقي والحضاري .

٤ ــ مجالات انتاجية : Productive

وتتضمن قيام الفرد باختيار العمل المناسب له ونموه المستمر

---

1. - Saylor J. Alexander W., " Planning Curriculum for Schools " (New York . Holt. Rinehart & Winston , Inc. 1974) P.38.

في مهنته وواجباته نحو أمتـــه واسرته ، وكل مـــا يتعلق بمعاملات الشراء والبيـــع والانتفـــاع .

المنهـــج وأبعاد الثقافـــة :

تأثـــر تحديد علاقة المنهـــج بأبعاد الثقافة ـــ الماضي والحاضر والمستقبل ـــ بالفلسفات التربوية السائـــدة .

فراى أنصار الفلسفة التقليدية ان الوظيفة الرئيسة للمدرســـة هي المحافظة على التراث الثقافي ، لـــذا نادوا بتركيز عناية المنهـــج على الماضي اي على خبرات الاجيـــال السابقة .

ويرى فريق آخـــر من التربويين ان الوظيفة الرئيسة للمدرســـة هي اعداد التلاميذ للمستقبل الذي حددوه في ضوء ما يواجهون هـــم انفسهم من مشكلات أو ما يشعرون بـــه من حاجات .

ومعنـــى ذلك ان المدرسة قـــد ضحت بالحاضر في سبيل مستقبل مجهـــول .

وقـــد انتقـــد ديوي كلا الاتجاهين السابقين في تحديد علاقـــة المنهـــج بأبعاد الثقافة ونادى بضرورة تركيز العناية بالمنهـــج علـــى حاضر التلاميذ ففي ذلـــك اشباع لحاجاتهم ورعاية لحاضرهم وخـــير اعـــداد لمستقبلهـــم .

المنهـــج ومشكلات المجتمـــع :

اننـــا نعيش في عصر يتميز بالتغير الشامل السريع لجميـــع عناصر ثقافتنا . وفي اثنـــاء التغيرات التي يمر بهـــا مجتمعنا ، تنشأ مشكلات تؤثر في حيـــاة الافراد في شتى الميادين السياسية والاقتصاديـــة ، والاجتماعية والصحية . ولـــن يتأتى تطور المجتمع ما لم تعالج هـــذه المشكلات معالجة تقـــوم على التفكير السليم . فما دور المدرسة ثـــم

مـا دور المنهج أزاء هذه المشكلات باعتبارها هيئـة اجتماعية تخـدم المجتمع ؟ هناك عـدة اتجاهات منها :

اتجـاه يرى ان الوظيفة الاساسية للمدرسة هي نقـل التراث الثقافي والمحافظة على الاوضاع الاجتماعية دون التعرض لمـا هـو موجود في المجتمـع من مشكلات او قيـم متصارعة ، أي أن تقـف المدرسة جامدة ازاء المشكلات التي يعاني منها المجتمـع ولا تعمل على تطويره ورفـع مستواه وهذا ما يجب ان تقوم بـه جميع الاجهزة التي ينشئهـا المجتمـع .

واتجـاه جديد يدعو الى ان تأخذ المدرسة دورا ايجابيـا في حـل المشكلات الموجودة في المجتمـع ، فالمجتمع يحتاج الى أفراد ناقديـن قادرين على القيام بالاختراع والاكتشاف والـدور الرئيسي للمدرسة هـو خلق افراد واعين ، ايجابيين بالنسبة لمشكلات المجتمـع .

وتتأثـر المدرسة بالمجتمع على جميع مستوياته ، فهـي تتأثر بالبيت الذي هو الخلية الاولى في المجتمع . كمـا تتأثر بجميع المؤسسات الاعلامية والثقافية والانتاجية . كمـا تتأثر بفلسفة المجتمع واهدافـه وخططه نحـو حياة افضل .

والمدرسة مطالبة بـأن تأخذ دورا طليعيا في تطوير المجتمع وحـل مشكلاته وينبغي أن يكون من اهـم وظائف المنهج الدراسي التي مـن خلالها يحس التلاميذ بواقـع المجتمع ويتلمسون مشكلاته ويبلورون فكرهم عن طريق التقـدم الاجتماعي ووسائله ، فمثلا : الاهتمام بمشروعات خدمة البيئـة وارتباطها ارتباطا عضويا بالمنهـج هو السبيل نحو تعبئة طاقات الشباب للمشاركة في بنـاء المجتمع وحل مشكلاته . ان المضمون الاجتماعي للمنهـج يعني أن يرتبط المنهج بالمجتمع يتخـذ منه نقطة بداية ونقطة نهاية ، حيث تبـدأ خبرات الطالب منه وتنعكس آثارها عليـه . أي ان يصبح المجتمـع الذي يعيش فيه التلميذ هـو المعمل الاكبر الذي يتعلم فيه ويمارس ويجرب مـا تعلمه من أساليـب لتطويره .

ولما كانت الظروف المحلية او العالمية التي تنبع منها هذه المشكلات في تغيير مستمر ، فمن الطبيعي ان نتوقع تغييرا مستمرا في نوع المشكلات التي تواجه الناس ، وفي مدى احساسهم بها ، وفي أساليب معالجتها ، لذا فمن الصعب حصر مشكلاتنا الثقافية . ولكن من الممكن توعية التلاميذ بالمشكلات الحاسمة التي تؤثر في حياتهم واثارة اهتمامهم وتزويدهم بالقدر المناسب من الحقائق والمعلومات عن كل مشكلة واشراكهم في جميع البيانات والحقائق والمساهمة في حلها ، كل على قدر طاقته .

يتبين لنا مما سبق ان المنهج يصاغ في اطار الثقافة وان العلاقة بينهما وطيدة ، وما دام المنهج يدخل في كيان الثقافة بهذه الصورة فمن الطبيعي أن يتأثر بالتغيرات او التعديلات الهامة التي تطرأ عليها .

دور المنهج في تطوير الثقافة :

ولكي يقوم المنهج بدورة نحو التغيير الثقافي ، ينبغي مراعاة ما يلي :

* مراعاة المنهج لما يطرا على المجتمع من تغيرات اجتماعية وثقافية ، وهذا يتطلب ان يكون المنهج **مرنا** بحيث يمكن تكييف موضوعاته للتغيرات التي تحدث . ويقتضي هذا وضع خطة لتعديل المنهج جزئيا او كليا في ضوء ما يجد من الاكتشافات والابتكارات في سائر الميادين والا صار المنهج عاملا من عوامل الجمود والتخلف ، وينبغي ان يتم هذا التعديل على أسس سليمة .

● مساعدة التلاميذ على تنمية اتجاهات سليمة نحو ظاهرة التغيير الثقافي ، وبذلك فانهم يتوقعون هذه التغييرات ويقبلونها ، ويحسنون التكيف معها .

● تزويد التلاميذ بالمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على ان يكونوا هم انفسهم من عوامل التجديد الثقافي والتقدم الاجتماعي فلا يشدهم الى الوراء تيار التخلف الثقافي ويتطلب تحقيق هذا

الهدف ان يحصن المنهج التلاميذ بالمهارات الاساسية كمهارات الاسلوب العلمي في التفكير والقدرة على النقد والاستماع الجيد والقراءة الفاحصة مع توجيههم الى الانتاج القيم بدراسته وابراز قيمته وآثاره ، ففي ذلك تنمية لقدرتهم على تذوق الجيد منه وتقديره والاقبال عليه .

- مساعدة التلاميذ على فهم أسباب التغيرات الثقافية ، والنتائج التي تؤدي اليها . ويمكن أن يتحقق ذلك بربط ما يدرسه التلاميذ من موضوعات بما يحدث في المجتمع من تغيرات . كما يمكن عقد ندوات لمناقشة بعض المشكلات التي نشأت نتيجة التغيرات السريعة في الثقافة مثل : « مشكلة حفظ السلام العالمي في العصر الذري » ، « أثر التلفزيون في حياتنا » ، « القيم الروحية في عصر العلوم » .

على أن اهتمام المنهج بهذه النواحي يجب أن يدور في فلك خصائص الثقافة العربية تطويرا وترقية للفرد والمجتمع .

الاسس الفلسفية للمنهـج التربوي

الاسس الفلسفية للمنهـج :

هـي التي يبني عليها اطار القيـم والمعتقدات ذات الصلة بالاهداف واختيار المعرفـة والوسائل والاساليب والجوانب التربوية الأخرى .

لكـل مجتمع فلسفة تربوية معينة . وقـد تعددت هذه الفلسفات وتنوعت وتداخل بعضها في البعض الآخـر ، وبينما تتعدد جوانب الاتفاق بين هذه الفلسفات المختلفـة ولا سيما عندما تترجم النظرية الى اساليب وتطبيقات عملية في المدرسة ، فان كل فلسفة منها تقوم على مفهوم مغايـر للمفاهيم التي تستند اليهـا الفلسفات الاخرى ، وذلك من حيث النظـر الى طبيعة الانسـان والـى طبيعة المعرفة والى طبيعة الثقافة والقيـم ، والى طبيعة العمليـة التعليمية نفسها بمـا تنطوي عليه من معلـم وتلميـذ ووسيلـه .

ولقـد مهـد لهذه الفلسفات الفلاسفة والمربون وهي ترتبط ــ الى حـد كبير ــ بالظروف السائدة في المجتمـع ، ومستواه الحضاري والاجتماعي والاقتصادي اي ان كـل فلسفة لها مبرراتها الموضوعية التي تجعلها صالحة في زمـان ومكان معينين . ومن هنا فـان ما يصلح لزمن معين قـد لا يصلح حتما في بلـد آخـر .

الخبرة اساس الفلسفة التربويـة الحديثة :

لقـد ظهرت في ميدان التربية عـدة مدارس للفلسفات لكل منها رايها في بنـاء المنهج المدرسي ، من هذه المدارس : المثاليـة والواقعية والتجريبية وسنقتصر على مناقشة فلسفتين وهمـا الفلسفة الاساسية (التقليدية) ، والفلسفة التقدمية وذلك لاثرهما على التربية بوجه عـام وعلى المنهج بوجه خاص ولانهمـا من الفلسفات الرئيسة في المجـال التربوي في الوقـت الحاضر .

تتركــز التربية من وجهة نظر المدرسة التقليدية على الفلسفــة الاساسية او التقليديــة وهي التي توجه عنايتها الى دراسة المــواد الدراسية المنظمة تنظيمــا منطقيا ليكتسب التلاميذ قــدرا كبيرا من المعلومات . وتــرى وضع مستويات للتحصيل يتعين على التلاميــذ بلوغها وتستخدم اختبارات التحصيــل وأساليب التسميع لقياس مــدى اكتساب التلاميذ لتلك المعــارف والحقائق . فالمعلم يقوم بالدور الجوهري في العملية التعليمية والكتاب يلعب دورا رئيسا كمصدر للمعرفــة .

أمــا المدرسة التقدمية فتؤمن بوحدة الفرد ، بمعنى ان العقــل والجسم جوانب للكائن المتكامل ، وان لكل فــرد شخصية خاصة بــه ، تميزه عن غيره من الافراد وتهتم هــذه المدرسة اهتماما مركزا بأنواع النشاط البنائيــة الابداعية وبالحرية والاستقلال الفكري ، كما تشجع النظام الذاتي وتكــره النظام المفروض .

والمدارس التقدميــة التربوية متعددة ، فيرى بعضها أن تدور كــل شؤون التربية حول مشكلات المجتمع لاعتقادهم بأن التعاون الاجتماعي ، والمسؤولية الاجتماعية المتبادلــة وتحسين مستوى المعيشة في المجتمــع اهداف رئيســة من أهداف التربيــة .

وتتحــد المدارس التقدمية فيما بينها في معارضتها اعتبار نقــل التراث الثقافــي العنصر الرئيسي في العملية التربوية . وتبعــا لذلــك لا يرى انصار هذا الرأي البــدء بوضع برامج دراسية ثابتة ، بــل يرون أن مناهج المدارس تنشأ وتنمــو وتتطور في ضوء علاقتها بميول وحاجات مجموعة معينة من الافــراد ، وفي ضوء علاقاتهم بالمواقــف المتعــددة للحياة التي يحيونها . ويرون ايضــا ان العناصر القيمة من التــراث الثقافي الاجتماعي يجــب أن تساعد على تحقيق حاجات الفــرد وحاجات المجتمع الذي يعيش فيــه ، والا كانت قيمتها ضئيلة او معدومة . وان من واجــب المدرسة مساعدة تلاميذها على مواجهــة المستقبل بتنمية مكونات السلوك المناسبة ، واكتساب طــرق التفكير العلمي السليمــة حتى يتمكنوا من اتخــاذ القرارات الصحيحة بالنسبة للمشكلات التــي

تجابههم في الحياة . واخيرا فان انصار هذه الفلسفة يؤيدون التنظيم الوظيفي للمنهج ليخدم حاجات الحياة الهامة للتلاميذ انفسهم .

ان كثيرا من التضارب والصراع الذي يوجد بين التقليدية والتقدمية يتركز حول اكتساب المعرفة على وجه العموم ، فالتقليدية تنظر الى التعليم على انه استقبال سلبي للمعرفة يقوم به الطالب بينما تنادي الثانية بضرورة اتخاذ الخبرة المباشرة اساسا لعملية التعليم وأصبحت وظيفة المدرسة هي اعداد الموقف المدرسي بحيث ييسر للتلاميذ المرور بخبرات جديدة ، واعادة تنظيم خبراتهم السابقة بصورة تزيد من معناها وتزيد من قدراتهم على تنميط خبراتهم التالية بحيث تتحقق الاهداف التعليمية المرغوب فيها .

ويبرز لنا ديوي اهمية الخبرة بقوله : « ان درهما من الخبرة خير من قنطار من الدراسة النظرية » ، فالدراسة النظرية لا يكون لها معنى بالنسبة للفرد الا في ضوء خبراته السابقة فاذا انعزلت الدراسة النظرية عن الخبرة العملية ، ولم تقم على اساسها ، فقد تعذر فهمها واصبحت مجرد صيغ لفظية .

وعلى هذا يمكن تعريف الخبرة التعليمية بأنها التفاعل بين التلميذ والظروف الخارجية في بيئة يستطيع أن يستجيب اليها ، وان التعليم يحدث عن طريق الجهد الناشط لا عن طريق التعليم اللفظي الذي يركز عليه عدد كبير من المتعلمين .

والحق ان الخبرة هي الوحدة التي يبنى عليها المنهج الحديث . وهذه الفكرة تعني الربط بين النظري والعملي وترفض فكرة انفصال المعلومات والحقائق عن المواقف الفعلية ، وهي تعني ان الاساس في عملية التعليم هو مواجهة التلميذ لخبرة حقيقية يعيشها في موقف حياتي . ومن خلال خضم المواقف الحياتية يمكن تحقيق الاهداف التربوية المنشودة .

وبمعالجة الفلسفة التقدمية للقيم والحقائق على اساس خبرات الافراد تتأكد الاهمية الكبرى للنواحي الاجتماعية ، فالمجتمع في نظر التقدمي مجال للخبرات المشتركة والاندماج فيه والمشاركة في مقدراته اعظم الطرق اهمية في المجال التربوي ، وطريقة تنظيم هذه المشاركة وذلك الاندماج نقطة ذات اهمية كبيرة ، فالاشتراك المبني على الحرية وعدم الاجبار يدل على ديمقراطية المجتمع ويؤدي الى زيادة الفرص التربوية ، فمثلا ، انطلاق الافكار والاقوال الاجتماعية دون تغيير لانطلاقها لا شك يمهد السبيل للخبرات التي تتخذ اساس الحكم السليم بالحسن او القبح على الاشياء ، ويعين كذلك على انتقاء الحقائق من بين خبرات الافراد .

تتناول فلسفة اي مجتمع جميع عناصر ثقافته بالدراسة والتحليل والنقد ، فتبين لنا نواحي الضعف في تلك الثقافة وتوجهنا الى ما ينبغي عمله حتى نتغلب على هذه النواحي ونتخلص من الوان الصراع والتناقض التي توجد في الثقافة . وتعمل الفلسفة ايضا على التنسيق بين عناصر الثقافة ، وبذلك تتحقق الوحدة والانسجام بينهما .

ولما كانت المدرسة تشتق فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه ، والذي تعمل جاهدة لتحقيق رسالته ، فان اداء هذه الرسالة لا يتم عن طريق المحافظة فحسب ، بل ان للتطوير في الاتجاهات السليمة وظيفة في نمو المجتمع واستمرار تقدمه . ففي كل يوم تطالعنا وسائل الاعلام باتجاهات واساليب جديدة في مجالات العلم والتكنولوجيا الامر الذي يفرض دراسة هذه الاتجاهات والاساليب ومسايرة ما يتفق منها من ظروف المجتمع وامكاناته واخذها بعين الاعتبار في المنهج على مستوى المادة او الطريقة او الوسيلة او غيرها من جوانب المنهج الدراسية .

الاتجـــاه الديمقراطـــي :

وينتصر اصحاب الفلسفة التقدمية للاتجـــاه الديمقراطي ، لان التقدم التربوي والاتجاه الديمقراطي يشتركان في صفات عامـــة متعددة ، وأن كلا منهما يشجع الفـــرد على تغذية مواهبه الفردية ، وتغذيـــة استعداداته الخاصة بـــه والتي يختلف بهـــا عن غيره من الافراد . ومن ناحية أخرى فانـــه كلما اختلفت الميول والاستعدادات في الافـــراد كان ذلك من دواعي الاكثار من خلـــق العناصر الاجتماعية التي يمكـــن أن يشترك الجميع فيهـــا فيزداد اندماجهم من الناحية الاجتماعية .

لقـــد تبنى المجتمع الاردني القيـــم الديمقراطية أسلوبا للحكـــم والعمل وأساسا للتعبير عـــن الافكار والمعتقدات وطريقا لحـــل جميع مشكلاته . وديمقراطية المجتمـــع الاردني أصيلة في تقاليده العريقة وتعاليم دينـــه الحنيـــف .

والاتجـــاه الديمقراطي من أكبر العوامل التي اسهمت في توجيـــه الدول الحديثة نحـــو الاهتمام بالتعليم ، وتحمل أعبائـــه والاشراف على توجيهه ونشره بين الناس . ذلـــك أن الديمقراطية فكرة تقوم علـــى مبادىء منها ، تقدير قيمـــة الفرد والايمان بذكائه وقدرته على ادارة شؤون نفسه بنفسه والاسهام في الشؤون العامة ، ومنهـــا المساواة بين الافراد في الحقوق والواجبات ووجوب تسوية الفرص أمامهـــم للتقدم في الميدانين الاقتصادي والاجتماعي وهـــذا يستلزم تكافؤ الفرص أمـــام الجميع في التعليم ، وأن يكـــون الاخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ارتباطه بتكافؤ الفـــرص الاقتصادية والاجتماعية ، ومعنى هـــذا ان تكون نقطة البدايـــة الاجتماعية والاقتصادية متكافئة حتى تتحقق الفرصة التعليمية أمـــام الافراد وتصح علاقاتهم الانسانية . ثم ان تكافؤ الفرص في التعليـــم لا يعني مجرد فتح أبواب التعليم علـــى مصاريعها ، بـــل يستلزم توافـــر الظروف التعليمية والبيئية التي تتيـــح الفرصة أمام كل فرد لان يتعلـــم الى أقصى حد تؤهله لـــه استعداداته ومواهبـــه

للاضطلاع بدوره الاجتماعي على افضل مستوى ، فكل فـرد من افراد المجتمـع يلعب الدور الذي يتقنه ويؤدي وظيفة تختلف بطبيعتهـا عـن غيره ، وجميع الوظائف المختلفة تستهدف جميعا بنـاء مجتمع ناهض متكامل . وقـد ادى ذلك الى رفع شأن النواحي العملية والتطبيقية واحترام العاملين في مجالاتهما ، ومن هنـا يكون التعليم بمـا يوفره من امكانات مادية وبيئيـة اجتماعية ، هو الطريق لتربية الافراد وتمكينهـم من الادوار الاجتماعية التي يعملون فيهـا ، لا أن تكون احكام وراثيـة هي التي تحدد نـوع العلاقات التي يتفاعل فيها الفرد ، ونوع الدور الذي يقوم بـه في مستقبل حياته .

كمـا تطور مفهوم الذكاء ، فلم يعـد مقصورا على التفكير في الامور النظرية المجردة بل امتـد ليشمل التفكير في الامور العملية ومواقف الخبرة والنشاط التي تواجـه الانسان في حياته ، وتعينه على حـل مشكلاته الواقعية ، وتضع بذلـك الاساس السليم لتفكيره في المشكلات النظرية . فالتفكير (١) السليم لازم للسلوك الـذي يتسم بالذكاء وهو لازم ايضا لتقدم الحضارة ولاقامـة الحياة الديمقراطية وصيانتها ، والتفكير يضفي على الاشياء معانـي جديدة وهي وسيلتنا الـى التجديـد والاختـراع والابتكـار .

التخطيـط :

ويتطلـب تطبيق استخدام الاسلوب العلمي في التفكـير لحـل المشكلات ، الاهتمام بسمة اساسية هـي سمة التخطيط ، فالاخـذ بالتخطيط يعني الحفاظ على الطاقـة العقلية البشرية وتنميتها ، وهـو يعمل على ايجـاد توازن بين الانتاج الزراعي والصناعي بمـا يكفل سد احتياجات افـراد المجتمع . كما يعمل على دراسة المـوارد ومصادر

---

(١) التفكير هو محاولة الانسان لحل مشكلاته عنطريق اكتشاف علاقات معينة بين مـا يقوم به من اعمال وما يعانيه من نتائج فالتفكير هو التعبير الصريح عن عنصر الذكاء فـي الخبـرة .

الانتاج في المجتمع بقصد المواءمة بينهما وذلك على اساس احتياجات المواطنين .

ان المجتمع الذي يأخذ بالاسلوب العلمي في تفكيره لا يمكن أن ينتظر حتى تحل به المشكلات ثم يبحث لها عن حلول ، انه يحس بهذه المشكلات حتى قبل حدوثها فهو يتوقعها ، ويحددها ويدرس الظروف التي تحيط بكل منها ثم يضع الخطط المناسبة لحلها على اساس علمي .

وللتخطيط في التعليم اهمية بالغة ، ذلك انه يستهدف اعداد الافراد للحياة فضلا عن أنه اساس هام لعملية الانتاج . ولا بد من اعداد الافراد حتى يقدروا على الاضطلاع بأعباء الانتاج القائم على التخطيط وبأعباء الخدمات المخططة في الوقت المناسب وبالمستوى المطلوب . وبعبارة اخرى ان نأخذ بالتخطيط ، حيث يكون التخطيط للتعليم جزءا لا يتجزأ من التخطيط الاجتماعي الاقتصادي الشامل للدولة ، ويكون قائما على اساس علمي دقيق ويكون مسؤولية كل فرد في الجهاز التعليمي كل على قدر مستواه وعلى قدر الدور الذي يضطلع به في العملية التعليمية . ومن هنا يصبح التخطيط للعمل في حجرة الدراسة جزءا لا يتجزأ من التخطيط للعمل في المدرسة ، وهذا جزء من التخطيط للعمل التعليمي على مستوى المديرية ، وهذا ايضا جزء من التخطيط للعملية التعليمية كلها على المستوى القومي . وكل هذا التخطيط ينبع من احتياجات البلاد كما توجهه اهداف خطة شاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية . وبذلك يصبح التخطيط طريق انماء الطاقات البشرية واستثمارها على أوسع نطاق .

ويقوم التخطيط على اسس منها :

* ان يكون شاملا لجميع المشكلات حتى ينهض المجتمع من جميع نواحيه ، فمثلا ، التخطيط في ميدان التعليم لا يمكن ان يتم بمعزل عن التخطيط العام لميزانية الدولة واهدافها فيما يتعلق بحل مشكلاتها الصحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

* الاعتماد على بيانات احصائية دقيقة حول جميع المشكلات التي نسعى الى حلها .

* ان تكون الخطط من المرونة بحيث يمكن تعديلها بالحذف والاضافة والتطوير تبعا لما يستجد من الظروف .

* أن يشترك في التخطيط افراد الجماعة المعنيون بحل المشكلة ، وبذلك يدركون أهدافها ، ويؤمنون بها ، ويشعرون بواجبهم نحو تحقيقها والمحافظة عليها ويتعاونون فيما بينهم .

* أن يكن هناك متابعة للخطط في مرحلة التنفيذ لنقف على مدى ما حققناه من نجاح في حلها ، ولكي نتعرف في الوقت المناسب على العقبات التي قد تؤخر تنفيذها ، ونتبين مدى نجاح الخطة .

وفي الحق انه ينبغي ان يكون التخطيط اسلوبنا في معالجة المشكلات على كافة المستويات . فنحن في حاجة الى التخطيط سواء اكنا في الأسرة او في المدرسة أو في المجتمع المحلي ، أو في غير ذلك من المجتمعات .

ومع عناية الديمقراطية بالفرد فانها لا تنسى المجتمع ، فالحياة في المجتمع الديمقراطي تقوم على أساس التعاون بين الافراد ، والتعاون عنصر هام في تراثنا الروحي والاجتماعي ، فديننا يأمرنا بالتعاون على البر والتقوى ، كما ان التعاون اصيل في مجتمعنا العربي .

دور المنهج في مساعدة التلميذ على اكتساب السلوك الديمقراطي :

* تهيئة الفرص للتلميذ كي يكون انسانا ايجابيا مفكرا لا سلبيا متلقيا للمعلومات ، ومن هنا وجب أن تقوم المناهج على الفهم وحرية التفكير والاحساس بالمشكلات وتحديدها ووضع الخطط المناسبة لحلها .

* تهيئة فرص الحياة الديمقراطية في المدرسة ، وذلك باشراكهم في ادارتها ووضع النظم التي ينبغي السير عليها حتى

يدرك التلاميذ اهمية النظام والقانون ويتدربوا تدريبا عمليا على ممارسة الديمقراطية ، فمجالس الطلبة ، والاعمال الجماعية التي يقوم بها التلاميذ لتخطيط وتنفيذ بعض المشروعات التربوية التي تحتاج الى تعاون ومشاركة في العمل ، وفي نظام الاسر والمعسكرات الدراسية ، والجمعيات والمناشط المختلفة ، واشراك التلاميذ في تخطيط المناهج وتطويرها كل ذلك فرص متاحة لتحقيق السلوك الديمقراطي وتنميته .

* ينمي في التلاميذ اتجاها نحو العمل القائم على التفكير والقدرة على تطبيق الاسلوب العلمي في تنظيمه وحل مشكلاته وتحسينه . ولذلك بالاستفادة من جميع ما وصل اليه العلم في العصر الحاضر من تجديدات وابتكارات في شتى مجالات العمل والانتاج ، لذلك لا يكفي أن تتعدد الدراسات ونواحي النشاط في المنهج بل ينبغي أن تعمل المدرسة على توجيه التلاميذ توجيها دراسيا ومهنيا يقوم على اسس سليمة وان تغلب المناهج الدراسات العملية على الدراسات النظرية حتى تؤكد قيمة العمل في نفوس التلاميذ فيؤمنون بأن العمل هو الوسيلة الاساسية لخلق حياة اجتماعية واقتصادية مزدهرة .

* تنمية احساس التلاميذ بمشكلات الحياة في المجتمع وبآماله وخططه للتنمية وبذلك يتحملون مسؤولياتهم في تحقيق رفاهية المجتمع مستقبلا .

* تعويد التلاميذ احترام بعضهم بعضا وان تكون العلاقات بينهم ومعلميهم علاقات انسانية قائمة على الاحترام والمحبة والتقدير ، لان الاساليب التحكمية لا تعين التلاميذ على تعلم الحياة الديمقراطية .

الاسس النفسية للمنهج التربوي

لسنا في حاجة الى القول بأن التربية هي عملية تشكيل للشخصية الانسانية لافراد المجتمع واكسابهم الصفات الاجتماعية والنفسية التي تجعلهم مواطنين صالحين في المجتمع في حدود الاطار الايدولوجي لهذا المجتمع . وتعتمد التربية بهذا المعنى على نقطتي ارتكاز اساسيتين هما : الفرد من ناحية ، والمجتمع الذي يعد له هذا الفرد من الناحية الاخرى .

والمدرسة هي احدى المؤسسات المسؤولة عن نمو الاطفال نموا يؤهلهم للأعباء التي يتطلبها فهم الحياة والتفاعل معها ، فالتلميذ هو محور العملية التعليمية وجوهرها ، وكيفما كانت الاهداف وكيفما كانت المناهج ، فان هذا لا يؤدي الى شيء ما لم تعتمد كل هذه على فهم حقيقي لحاجات التلميذ وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه . فتقديم اي قدر من الخبرات التعليمية دون دراية بخصائصه وحاجاته ، انما يؤدي بصورة او بأخرى الى الفشل في بلوغ الاهداف التي يرمي اليها المنهج ، ومن ثم فان دراسة التلميذ تعد اساسا هاما وضروريا يفيد من يتناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي .

ان التوصل الى مقترحات سليمة فيما يتصل ببناء المنهج يتم على اساس من سيكولوجية تعلم سليمة ، فعندما نتخذ قرارات تتصل بالمنهج لا بد أن ندخل في اعتبارنا كل ما نعرفه عن طبيعة الانسان وعن طبيعة التعلم . فمنذ اجيال عدة اختلفت وجهات النظر حول الطبيعة الانسانية ، وقد اثر هذا الاختلاف تأثيرا كبيرا في تشكيل المنهج . فالنظرة الثنائية الى الطبيعة الانسانية ، التي تذهب الى أن الانسان يتكون من عقل وجسم ، أعتبرت أن المعرفة النظرية التي يصل اليها العقل عن طريق التأمل والالهام بعيدا عن مجالات الخبرة العملية تقع

في مرتبة اسمى من الاعمال التي تتصل بالمهن والحرف . وقد ترتب على الاخذ بهذه النظرة ضعف اهتمام المدرسة بالنشاط والعمل والجوانب التطبيقية من الدراسة وتركيز جهودها على النواحي النظرية المجردة .

وسيطرت نظرية التدريب الشكلي على الفكر التربوي بأسره عدة قرون . وتفترض هذه النظرية أن العقل يتكون من ملكات مستقل كل منها عن الآخر ، فهناك ملكة للذاكرة واخرى للتفكير وثالثة للتخيل وغيرها من الملكات ، وان وظيفة التربية تدريب كل من هذه الملكات على حدة بما يناسبها من مواد دراسية . فالمواد الدراسية وفقا لهذه النظرية تدرس على اساس النظام المنطقي ، ولذلك نظمت المناهج الدراسية بحيث تشتمل على المواد التي افترض انها لازمة لتدريب هذه الملكات ، فمثلا ، وضع الشعر — لكي يدرب الذاكرة ، كما وضعت المسائل الرياضية لتنمية ملكة التفكير ... الخ .

وقد ثبت نتيجة للتقدم العلمي في مجالات علم النفس وعلم الحياة انه ليس هناك انفصال بين الجسم والعقل ، وان النواحي الجسيمة والعقلية يؤثر بعضها في بعض وان الانسان كل متكامل يتفاعل مع بيئته ، فيتكيف لها وبغيرها حتى تحقق له حاجاته المتعددة . ويكتسب الانسان الخبرة عن طريق تفاعله مع بيئته ، ويتم هذا التفاعل باشتراك العقل في المرور بالخبرة اي انه لا توجد خبرة عملية منفصلة عن التفكير ، فالعقل يعطي معنى للخبرة .

والخبرة التربوية تقوم على اساس خبرات سابقة وتمهيدا لخبرات لاحقة ، وترتبط بالسابق واللاحق من الخبرات المتشابهة . والخبرة قد تكون مباشرة او غير مباشرة والخبرة المباشرة يمر بها الانسان ماديا ونفسيا معا ، ولهذا كان تأثيرها في النفس عميقا . والخبرة غير المباشرة تتمثل فيما ينقل الينا من خبرات غيرنا . والحاجة الى النوعين من الخبرة ماسة ولا غنى عنهما . فالخبرة المباشرة اساسية

لفهم المعاني والرموز والتجريدات ، والخبرة غير المباشرة تمدنا بثقافات عصور واجيال مضت فتوفر علينا البدء من جديد في فهم بيئاتنا الطبيعية والاجتماعية وتمكننا من مواصلة البناء والتشييد والتطور .

ولما كانت الخبرة التربوية تتضمن تفاعلا بين الانسان وبيئته ، كان من الضروري لتحقيق التفاعل الكامل بينهما أن تختار الخبرات في ضوء قدرات الفرد واستعداداته وان توفر للبيئة الظروف التي تعين على اتمام هذا التفاعل .

ونظرا لاختلاف الافراد فيما بينهم من حيث حاجاتهم واستعداداتهم فان تفاعل الافراد المختلفين مع البيئة الواحدة تختلف عناصره كما تختلف نتائجه ، وهو أمر جدير بالاعتبار في الموقف التعليمي ، على أن الموقف الذي تتوافر فيه عناصر يستطيع كل فرد أن يجد فيها ما يتفق مع حاجاته واستعداداته لهو افضل المواقف التعليمية ، اذ انه يعين على تنمية اتجاهات نفسية ايجابية نحو التعلم .

هذا ، والخبرة الكاملة خبرة شاملة تفيد في تنمية مكونات السلوك المختلفة عند الفرد من اتجاهات ومعرفة ، ومهارات وغيرها .

النمو الانساني والمنهج :

ولما كانت التربية عملية تستهدف مساعدة كل فرد على أن ينمو في اطار قدراته واستعداداته نموا موجها نحو تحقيق صالح الجماعة ، وهذا النمو لا يقتصر على المعارف اذ هو نمو في شخصية الفرد من جميع نواحيها ، فان التربويين يهتمون اهتماما بالغا بتتبع الدراسات والابحاث التي تتصل بسيكولوجية نمو الفرد .

والنمو هو العملية التي تتفتح خلالها امكانات الفرد الكامنة وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية . وعندما نتكلم على نمو الطفل نجد ان هناك اربعة انواع من النمو هي :

١ ـ النمـو الجسمي وهذا يتضمن التغير في الوزن والطول والقـوة البدنية والصحة الجسمية وكثير من النواحي الجسمية الاخرى .

٢ ـ النمـو العقلي ويشمل النضج الفكري والتحصيل الدراسي ومـا يتصل بذلك من قدرات عامـة وخاصة ونوعية مختلفـة .

٣ ـ النمـو الاجتماعي ويتضمن قدرة الشخص على أن يتعامل مـع الاخرين ، ويكيـف نفسه في المجموعة التي يعيش فيهـا .

٤ ـ النمـو الانفعالي وهو القدرة على أن يعيش الفرد حياة متزنـة خالية مـن الصراع النفسي .

ان دراسة الطفل ككل تتطلب منـا دراسته من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية في اطـار القوى الاجتماعية التي تؤثر فيه وتتأثر بـه ، والتي تؤدي الى تكوين شخصية الفـرد . فاذا اردنا أن نعرف مـا ندرس في مستوى عمر معين ، فـان ذلك يتطلب اشارة الى ما نعرف عن نمـو التلاميذ ، وان معرفة الخصائص والميـزات لاشكال التفكير في المستويـات العمرية المختلفة ، يحدد انسب الاوقـات لتعليـم موضوع دراسي معين ، ويوضح ما ينبغي أن يكون عليه تسلسل هذه الخبرات ، وكيف يترجم مـا يراد تدريسه الى خبـرات قابلـة للتعلم . واذا عرفنـا كيف يقوم الذكاء بوظائفه ، وكيف تنمى القـدرات العقلية ، فاننـا نستطيع أن نضع محتوى المنهـج الذي يناسب حاجات التلاميذ وقدراتهم ... الـخ . كما أن معرفة النمو الكلي للفرد تساعدنا على اكتشاف المـدى الكلي للاهداف الممكنة وكيف يمكن للمنهـج أن يراعيهـا .

وقـد أظهرت الدراسات السيكلوجية أن النضج والتعلم عامـلان متشابكان متفاعلان في عمليـة النمو ، وان كليهما يعـد حيويا للنمو النفسي الطبيعي للانسـان .

ويمكن نظريا على الاقل التفرقة بين النضوج والخبرة في النواحي الآتية :

* ان النضوج عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الكائن الحي ، ويحدث بطريقة لا شعورية اذ يستمر النضوج حتى في وقت النوم بينما عملية التعلم عملية ارادية في الغالب تعتمد بصورة رئيسة على ظروف البيئة التي تؤثر في الكائن .

* ان التعلم يؤدي الى ظهور انماط خاصة من السلوك المكتسب يميز المتعلم من غير المتعلم والمجرب من عديم الخبرة ، بينما تبدو مظاهر النضوج عند جميع افراد الجنس ويتبع النضوج اتجاهات عامة تميز الاعمار الواحدة اذا لم يكن هناك ما يعرقل سير النضوج وفق هذه الاتجاهات .

* يعزى النضوج الى عوامل الوراثة ، بينما يعزى التعلم والخبرة الى البيئة التي يعيش فيها الفرد سواء أكانت هذه البيئة طبيعية أم اجتماعية .

فلكي تنمو خاصية معينة لا بد من نضوجها تلقائيا لانه من الصعب على الانسان تعلم شيء يفوق مستوى نضجه — ثم تناولها بالتعلم والتمرين في الوقت الملائم ، فيتاح لها أن تصل الى نهاية نموها الطبيعي ، لذلك ليس من السهل تعلم بعض انواع الخبرات في سن مبكرة ، بل ان كل خبرة لا تتم الا اذا بلغ الطفل درجة من النمو الطبيعي تؤهله لها ، عندها يمكننا أن نحصل على نتائج تربوية سليمة اذا وفرنا للافراد الخبرات التي تلائم نموهم العقلي والاجتماعي والجسمي . وبعبارة أخرى ينبغي على المعلم والمسؤول عن تربية الطفل أن يتعرف على حقائق النضوج المختلفة وأن يعرف شيئا عن نمو شخصيته من النواحي الفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية حتى يؤسس كل خطوة من خطوات التعلم على اساس سيكولوجي سليم ، فلا

يبـــدأ بتعليم الطفل مهارة قبل نضوج معدات هذه المهـــارة الفسيولوجية وقبل حدوث النضوج العقلـــي الضروري لاستفادة الطفل منهـــا ، ولا يبـــدأ بتعليمه خبرة معرفية قبل النضوج الـــلازم لذلك ، لان اهمال حقائق النضوج واهمال معرفـــة استعداد الطفل المختلف ، كثيرا مـــا يؤدي امـــا الى عدم تكيفه لعملية التعلم ، واما الى الاضرار بصحتـــه الجسمية والنفسية والامثلة على ذلك كثيرة ، ففي مجال النمو الفسيولوجي قد يكون عـــدم نضوج حاسة السمع فيما يتعلق بتميـــز النغمات والاوزان سببا في أخفـــاق بعض التلاميذ في دروس الموسيقى في وقـــت مـــا ، واختفاء هذا النقص متى تـــم نضوج هذه الحاسة .

ومن أهـــم أسس النمو التي تعـــد أساسية بالنسبة لتخطيط المنهج :

* ان النمـــو عملية متصلة تمتـــد منذ أن يتكون الانسان الى أن يفارق الحيـــاة . فبالرغم من أن علمـــاء النفس كثيرا مـــا يقسمون نمو الانسان الى مراحل عدة الا انـــه لا يوجد فواصل محددة بين هذه المراحل ، وليس هناك تغيرات مفاجئة فكـــل ما يمكن أن يقال أن هناك تغيرات ملحوظة بالنسبة لمرحلـــة معينة اذا ما قورنت بمرحلة اخرى . وهذا الاساس يتطلب ان تكـــون الخبرات التي توفر للطفل في وقت مـــا ، امتدادا لخبراتـــه السابقة .

* ان جميـــع نواحي النمو متصلة متحدة متفاعلة ، فالطفـــل ينمـــو ككل من نواحيه الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ، وتنمو هذه النواحي بدرجات متفاوتـــة ويتأثر كل منها بالآخر فالجانب الحركي مثلا ينمو نمـــوا مستقلا في بعض النواحي عن النمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي الا أنـــه يؤثر ويتأثر بهذه الجوانب المختلفة . فهـــو يلعب دورا كبيرا في النمـــو الاجتماعي وخاصة في المراحل المبكرة من عمـــر الطفل ، حيث يعتمـــد في اتصالاته الاجتماعية مع الآخرين على نشاطه الحركي . ولذلك فـــان اختيارنا للخبرات التربوية ، لا بـــد ان يراعى فيه الاهتمام بجوانب النمـــو المختلفة باعتبارها اجـــزاء متكاملة . كمـــا أن اعدادنا للفرد في ناحية مـــا ، يستلزم العناية بالجوانب المختلفـــة لشخصيته .

* ان النمو عملية مستمرة دائمة ، فالطفل في نمو دائم في كل نواحيه ــ وان اختلفت معدلاته من جانب لآخر ــ حتى بعد أن يصل الى النضوج او الرشد نراه ينمو كذلك . والفرق بين نمو الطفل والراشد ، هو ان الراشد يستخدم قدراته المختلفة ويحصل على خبرات جديدة تجدد نمو قدراته وتساعدها على التقدم أي تساعدها على النمو ، وما دام النمو بهذا المعنى عملية مستمرة دائمة عند الاطفال والراشدين على السواء فمعنى ذلك ان عملية التربية ، وهدفها النمو ، يجب الا تقتصر على سني المدرسة ، بل لا بد أن تستمر كذلك بعد تخرج الفرد منها بصرف النظر عن عمره .

* ان عملية النمو تختلف لدى الافراد من حيث سرعتها ومستواها ونمطها من طفل الى آخر لذلك ينبغي ألا نتوقع أن يتعلم جميع الاطفال في سن معينة ، المشي أو الكلام أو القراءة مثلا ، وهناك أيضا اختلافات في مستوى النمو العقلي او الجسمي أو الاجتماعي او الانفعالي الذي يمكن ان يصل اليه كل تلميذ في الصف الدراسي الواحد . وعلاوة على ذلك ، فقد اتضح أن هناك اختلافات في معدلات النمو بالنسبة للتلميذ الواحد في عناصر نموه المختلفة . فمثلا ، قد يكون نمو تلميذ سريعا في الناحية الجسمية ، بينما يكون نموه متوسطا أو بطيئا في الناحية العقلية ، وتطبيق هذا الاساس بالنسبة للمنهج يتطلب الا ينظر المنهج الى جميع التلاميذ في أي مرحلة تعليمية كما لو كان لهم مجرى نمو واحد ، أو كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة ، اي اننا لا بد أن ندرك أن بعض التلاميذ يحتاجون في نموهم الى وقت اطول مما يحتاج اليه غيرهم ، كما ان بعضهم سيصل الى مستويات اعلى بكثير من المستويات التي سيصل اليها غيرهم . وهذا يؤكد أهمية مراعاة المنهج للفروق الفردية في نمو التلاميذ . وذلك باحتوائه على انواع مختلفة من النشاط ومجالات متنوعة للخبرات الفعلية ، وان يكون مرنا بحيث يمكن المعلم من توفير الخبرات التي تلائم تلاميذه ، في نفس الوقت الذي يتيح لكل منهم النمو تبعا لظروفه الخاصة . هذا

علاوة على التوجيه الدراسي والمهني لكل تلميذ طبقا لما تؤهله له استعداداته وقدراته وميوله ومن ثم يحدث نوع من الاتساق بين الفرد ومجال الدراسة والمهنة .

على أن الاهتمام بمراعاة الفروق بين التلاميذ ليس معناه عدم وجود خصائص مشتركة بينهم في كل مرحلة من مراحل نموهم . فالواقع أن هناك قدرا كبيرا من النواحي المشتركة بينهم . وهذا القدر هو الذي يمكننا من التحدث عن خصائص النمو المشتركة بين الاطفال في كل مرحلة وهو الذي يمكننا من وضع الخطط والمستويات العامة وتدريسهم كجماعات .

والتربية السليمة هي التي تعنى بتخطيط العمل على اساس النواحي المشتركة مع عدم اهمال النواحي الفردية ويراعى أن تكون مناهجها آخذة بعين الاعتبار طبيعة نمو التلاميذ في كل مرحلة وأن تكون متصلة بحياتهم ، مشبعة لحاجاتهم مما يساعد على اطراد نموهم وسهولة تقدمهم في اكتساب الخبرات وتحقيق التكيف الاجتماعي والراحة النفسية .

بينا فيما سبق أن مهمة المدرسة هي التأثير في سلوك تلاميذها تأثيرا منظما لتحقيق أهداف تربوية معينة مشتقة من فلسفة المجتمع وأن تحقيق هذه الاهداف ، يتطلب وسيلة وهنا يأتي ما يسمى بالمنهج وهو مجموع الخبرات التربوية التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة وخارجها مما يترتب عليه تحقيق الهدف ، فعن طريق تدريس المناهج الدراسية بطرق معينة ، يتحقق حدوث التغير في السلوك الذي يتفق مع أهداف التربية واهداف المجتمع ، فوظيفة المدرسة اذن لا تتحقق الا عن طريق عملية تعلم ، فما معنى عملية التعلم ؟

التعلم والمنهج :

عرف بعض علماء النفس عملية التعلم بأنها النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق

ان مرت في خبرتـــه السابقة وهذا مما يساعد على قـــدح قدراته وتنميتها وتوجيهها التوجيـــه السليم . ومن نتائج عملية التعلم ما يحصله الفـــرد من معلومات أو مهـــارة أو طريقة تفكير أو اتجاه أو قيمـــة اجتماعية ، وبعبارة أخرى نحن نستدل على حدوث عمليـــة التعلم بطريق التغيرات الحادثة في السلوك نتيجـــة خضوع الكائن الحي لموقف تعلمي معيـــن ، فالتعلم عملية لا نلاحظها ملاحظة مباشرة ، انمـــا نستدل عليها بالآثـــار الناتجة في السلوك . فالتعلم اذن تكوين فرضي نفترض وجوده لانـــه غـــير خاضع للملاحظة المباشرة .

امـــا التعليم فهو مساعدة الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بأبسط طريقة ممكنة كـــي تساعده على أن يجابه المجتمـــع الخارجي المعقـــد مجابهة صحيحة تيسر لـــه عملية التكيف الناجـــح .

وقـــد حاول علماء النفس معالجة تفسير طريقة حدوث التغـــير في اداء الفرد اي / التعلم / ورغما عن المنهـــج التجريبي الذي اتبع في هذه المحاولات ، الا أن ثمـــة خلافا نشأ بينهم في تفسيرهم لهذه العملية ، نقد أحيطت بمفاهيـــم مختلفة فيما يتعلق بطبيعتها وبكيفية حدوثها ونشأ عن هذا الخلاف تعـــدد نظريات التعلم ، ولكن لـــو درسنا تفسيراتها نجـــد ان كلا منها ينظر الى التعلم من زاويـــة تختلف عن الاخرى وان كانت أنسب النظريات في الواقع هـــي ان التعلم يعتبر في سلوك الكائن الحي ، ولان هـــذه النظرية بهذا المعنى تمس الناحيـــة التطبيقية ، وهي الناحيـــة الاساسية في التعليم ، فأيـــة معرفة يحصل عليها المتعلـــم تصبح غير ذات قيمـــة مناسبة اذا لم تكن وظيفية لـــه .

وتختلـــف عملية التعلم باختلاف القيـــم التي تسعى الى تحقيقها . فاذا كان المعلـــم يعتقد ان الحصول على الحقائق والمعلومات هي اهـــم نتائج التعلم فانـــه يلجأ الى نظرية في التعلم تتمشى مع هـــذا المفهـــوم ، ومن الطبيعي ان يكون دليلـــه على التعلم هو القدرة على تسميع المعلومات وليس التعديل الذي يحدث في سلوك التلميـــذ .

ولكن اذا كان المعلم يعتقد أن القيمة الاساسية في المجتمع الديمقراطي هو نمو التفكير العلمي فمن الطبيعي أن ينظم المعلم العمل في غرفة الدراسة في صورة مشكلات تتطلب الحل أو خطط توضع وتنفذ ، وبالتالي يلجأ الى نظرية للتعلم تختلف عن الاولى ... وهكذا .

نرى فيما تقدم أن علم النفس أفاد في تطوير عملية التعلم كلها حينما حدد مراحل النمو وخصائصها ، فبين أن الطفل يتميز في كل ناحية من يوم لآخر ، وليست النسبة في النمو في كل النواحي متوازنة وأن هذا النمو يحتاج الى معاملة خاصة لكل مرحلة ، فعلى المدرسة أن تعامل الطفل الضعيف النمو معاملة تساعد على تقويته ونموه ، وقد سارت أساليب التربية والتعليم بهذا المبدأ النفسي ، فحددت مراحل التعليم على أساس التطور العقلي والجسمي للاطفال ، وتعددت هذه المراحل بتعدد مراحل النمو ، فأصبحت هناك مرحلة للحضانة ومرحلة للتعليم الابتدائي وأخرى للاعدادي وغيرها للثانوي ، وللعالي ، وحددت السن المناسبة لكل مرحلة ، وعملت المناهج والكتب والوسائل وطرق التدريس والانشطة وفترات العمل والراحة بما يتناسب مع حاجات كل مرحلة ، بل ان العملية التربوية تعد عملية نمو للفرد تؤدي الى زيادة كفايته في التكيف مع بيئته ، وبالتالي زيادة سعادته وطمأنينته .

الفصل الرابع

تخطيط ـ بناء ـ المنهج التربوي

- قواعد تخطيط المنهج
- مستويات التخطيط في بناء المنهج وتنفيذه .
- من يشترك في تخطيط المنهج.
- معايير المنهج التربوي السليم

الفصل الرابع

تخطيط المنهج التربوي

اننا لا نخطط المنهج من نقطة الصفر فهناك مناهج تطبق في المدارس . ويعني التخطيط نظرة مستقبلية تنتهي – ولو مرحليا – بأهداف محددة ومرام يتم وضعها بطريقة عقلانية كما يعني عمل تصميم عقلاني يضع في حسابه ، بقدر ما تسمح به الرؤية والظروف ، والامكانات القائمة والمتوقعة ، وما يطرا او ينتظر ان يطرا على التعليم والمجتمع من تغيرات كذلك . وبمقتضى هذا التصميم يتم تحريك واقع المناهج أو تبديله الى الاهداف والمرامي المحددة ، وينبغي التفريق بين النظرة المستقبلية الممكنة والخيالية المستحيلة .

ولكي يكون التخطيط سليما ومبنيا على اسس علمية فمن الضروري أن يرتكز على القواعد التالية :

● **مراعاة مبدأ ترتيب الاولويات** ، وهذا يستدعي ترتيب المشروعات التي تتضمنها الخطة وفقا لاهميتها على أساس أن يبدأ التنفيذ بما هو اكثر أهمية ثم بما هو مهم ثم بما هو أقل أهمية ، وهكذا .

● **مراعاة الواقع والامكانات المتاحة** ، وبدون هذا يصبح التخطيط نوعا من الاحلام .

● **الاخذ بمفهوم الشمول والتنسيق** ، ينبغي أن يكون التخطيط شاملا لجميع المشكلات حتى ينهض المجتمع من جميع نواحيه ، فلا شك أن كل مشكلة تؤثر في غيرها وتتأثر بها . كما أن التنسيق ضروري فالتخطيط في ميدان التعليم لا يمكن أن يتم بمعزل عن التخطيط العام

لميزانية الدولة واهدافها فيما يتعلق بحل مشكلاتها الصحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

● **دقة البيانات والاحصائيات** ، فحل المشكلات يتطلب جمع بيانات وافية دقيقة حولها تعطينا صورة واضحة شاملة عن احتياجاتنا المختلفة وامكاناتنا وظروفنا الراهنة والمستقبلية ، والمستوى الذي نريد أن نصل اليه . وبذلك يكون التخطيط واقعيا ، معقولا ، قائما على أساس علمي متين .

● **المرونة** ، فقد يحدث عند تنفيذ الخطة ظروف لم تكن متوقعة ، أو قد يطرأ أحداث لم تكن في الحسبان ، ويستدعي هذا ادخال تعديلات على الخطة بحيث تسير دائما نحو تحقيق الهدف المنشود متخطية كل ما يقابلها من مشاكل وما يصادفها من عقبات . فالتخطيط يمثل نظرتنا الى المستقبل ، والمستقبل غيب .

● **التقويم والمتابعة** ، ينبغي أن تخضع خططنا لعملية تقويم مستمرة تبدأ ببدايتها وتستمر معها حتى الانتهاء منها ، وهو ما يطلق عليه بالتغذية الراجعة ، وتهدف العملية الى التأكد من سلامة الخطوات المؤدية لتحقيق الاهداف المنشودة وتساعد على اكتشاف الخطأ فور وقوعه واذن يسهل علاجه او تلافيه .

مستويات التخطيط في بناء المنهج وتنفيذه :

ومن الاتجاهات المميزة لمستويات التخطيط في بناء المناهج وتنفيذها ما يأتي :

● اتجاه مركزي ، يتمثل في قيام هيئة من كبار رجال التعليم في الدولة ببناء المنهج ، بتكليف من السلطة المركزية . وهذه الهيئة تتجه في معظم الاحيان الى وضع منهج تفصيلي موحد للمدارس في جميع انحاء الدولة لكي تقوم على تنفيذها مفترضة ان هيئات التدريس

في المدارس ليس في مقدورها الاضطلاع بهـذا العبء ، وانها ينبغي ان تكون مجرد اداة منفـذة . ومبررات هذا الاتجاه :

أ ـ أن المناهـج الدراسية كتخطيط لتحقيق اهداف التعليـم في الدولة ينبغي ان تقوم بـه السلطة العليا المسؤولة عن التعليم فـي البلاد ، وهي السلطة المركزية لكـي تضمن تحقيق الاهداف القومية .

ب ـ أن السلطة المركزية بحكـم امكاناتها يمكنها الاستعانـة بالخبراء اللازمين لوضع المناهـج مما قد لا يتوافر للسلطات المحلية .

ويؤخـذ على هذا النظام انـه يتنافى مع مبـدأ المشاركة الديمقراطية ، فـلا يتيح الفرص المناسبة أمام المعلمين والمديرين لكـي ينموا مهنيا ، كما انـه لا يتيح الفرص امام التلاميذ لتحقيق اغراضهم ، والتعبير عن أنفسهم والاشتراك في تحديـد مشكلاتهم وتخطيطها وتنفيذها .

وبالاضافة الى ذلك ، فـان المناهج الموحدة في جميع المدارس لا تهيء الفرص المناسبة لربـط الدراسة بمشكلات البيئة المحليـة ، والاشتراك العملي في حـل مشكلاتها والارتفاع بمستواها وبذلك تنعزل المدرسة عن البيئـة ، وتفقد الدراسات كثيرا من اهميتها وحيويتها .

- اتجـاه لا مركزي يتمثل في أن تقوم كل مدرسة أو مجموعـة من المدارس في كل بيئـة من البيئات المحلية بوضع مناهجها على انفراد . وفي هذه الحالة قـد تكون عملية المناهج اقـرب ما تكون الى المعلم ممثلة لاحتياجات البيئـة وظروف التلاميذ .

ينكـر هذا الاتجاه تبعية او خضوع المنهـج لسلطات عليـا مركزية تحاول فرض شروط ، او توجيهات معينة فيـه . وهذا الاتجاه من شأنه ان يضعف الروابـط التي يستلزمها التماسك الاجتماعي لأيـة أمـة بين الامم . وهناك أوجه تأييـد عدة لمناصرة لا مركزية وضـع المناهـج منهـا :

أ — ان تخطيط المنهج ينبغي ان يساير الظروف البيئية والمشكلات المحلية ، وهذا لن يأتي عن طريق تخطيط مركزي للمناهج .

ب — ان الديمقراطية تقتضي ان يشترك جميع المشتغلين بالعملية التربوية واولياء الامور في تنظيم الخبرات التعليمية التي تخدم اهداف المجتمع ، ولن يتأتى هذا ما لم يوضع المنهج من جانب السلطات التعليمية المحلية التي تتيح اشتراك اكبر عدد من الافراد في تخطيط المنهج .

جـ — ان المناهج ينبغي أن تأخذ في اعتبارها حاجات التلاميذ وميولها ، ولما كانت هذه الحاجات والميول تتغير من بيئة الى اخرى ، فان وضع المناهج عن طريق السلطة المركزية قد يكون فيه اغفال لهذا الاساس الهام . بل انه ، حتى عند وضع المنهج عن طريق السلطة المحلية ، ينبغي مراعاة المرونة الكافية في المنهج بحيث يسمح للمعلم بحرية التصرف فيه وفقا لظروف الصف الذي يقوم بالتدريس فيه .

وبين هذين الاتجاهين المتطرفين عدة اتجاهات تتفاوت بعدا وقربا من أحد الاتجاهين : المركزي واللامركزي ، فنجد لجانا تشكل على المستوى المركزي ، يمثل فيها كبار رجال التعليم ، كما تمثل فيها هيئات عن المدارس . وقد تضع هذه اللجان الخطوط العريضة للمناهج ، تاركة التفاصيل أو معظمها للمعلم . كما قد تعطى للمدارس حرية التقديم والتأخير والحذف والاضافة ، كل حسب ظروفها . كذلك قد تتشكل لجان تمثل اساسا هيئات التدريس في المدارس وتتضمن الى جانب ذلك خبراء وكبار رجال التعليم ، وتكون وظيفتها تنسيق اعمال لجان وضع المناهج المحلية ضمانا لاكساب المناهج المحلية روحا عامة تستلزمها الوحدة القومية وحق الدولة في الاشراف على التعليم وتوجيهه الوجهة المرغوب فيها . وهذا هو أمثل الاتجاهات .

ومن المبادىء العامة التي يكاد يتفق عليها معظم المربين :

- أن يتضمن المنهج جميع الخبرات التعليمية التي تشرف عليها المدرسة .

- ان التعاون واشراك افراد عديدين على مدى واسع في تخطيط المنهج امر مرغوب فيه ، وخاصة في المجتمعات الديمقراطية .

- ينبغي أن تكون عملية تخطيط المنهج عملية مستمرة ، حتى لا تصاب العملية التربوية بالجمود والتخلف .

- ينبغي أن يهدف تخطيط المنهج الى مساعدة المعلم في تدريسه مساعدة ملموسة .

ان المنهج الدراسي لا ينشأ في فراغ ولكنه يتأثر بالاوضاع الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع ، كما يتأثر بخصائص التلاميذ المستهلكين لهذا المنهج وبخصائص وطبيعة المادة او المجال المدرسي الذي يشتق منه المنهج محتواه ، وهناك ثلاثة أسس رئيسة ينبغي أن تراعى عند تخطيط أي منهج وهي :

١ ـ بناء المجتمع وتكوينه السياسي والثقافي .

٢ ـ نمو التلميذ ومطالبه .

٣ ـ الاتجاه الحديث في فهم عملية التربية .

معروف أن في كل مجتمع تيارات ثقافية مختلفة تعكس تصور الناس للأمور وفلسفتهم في الحياة ونظرتهم للواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، كما أن الاعتبارات السياسية للمجتمع تضفي صبغتها على المناهج الدراسية ، كذلك تؤثر الاتجاهات الدينية باعتبارها تيارات ثقافية على تحديد محتوى المناهج الدراسية .

ويشتق اي نظام تعليمي مكوناته وخصائصه وعلاقاته واهدافه من المجتمع الذي يوجد فيه ويخدمه ، والسؤال الذي يجب أن يطرحه

مخططي التعليم في اي مجتمـع هو ماذا يريد ذلك المجتمع ان يكون ؟ وما الرؤية الاجتماعية التي ارتضاها او تطلـع اليها ؟ وماذا ينتظر ان يكون في المستقبل في ضوء ما يمكنه ومـا يريده وما يعزم عليه ؟ . مثل هـذه الاسئلة تدخل مخططي التعليم في بـاب فلسفة المجتمع التي تشتق منهـا الفلسفة التربوية التي تحـدد وظيفة المدرسة ــ اي نوع وشكل المنهج ــ وبعبارة اخرى ان فلسفة المدرسة واهدافها ، ينبغي ان تستمد مـن دراسة طبيعة المجتمـع الذي نعيش فيـه واهدافه ، ومن دراسة طبيعة التلاميذ الذين نقـوم بتربيتهم .

والواقـع ان تخطيط المنهج يتطلب وقتـا وجهدا كبيرين فـي التوصل الـى اهداف التربية بعد دراسة واقـع المجتمع وفلسفته ، وسيكولوجية النمـو وسيكولوجية التعلم ، واخذ آراء المتخصصين في تحديـد ميادين الدراسة ، كما انـه يتطلب جهودا كبيرة لتحديد الوسائل التي تؤدي الى تحقيق الاهـداف التربوية ، مثل انواع النشاطـات المختلفة ــ الجمعيات المدرسية ، والنوادي ، والنواحي الرياضيـة والاجتماعية ــ والتوجيه وخدمات البيئـة والعلاقات بين المدرسـة والمجتمع المحلي والعلاقات الانسانية ــ كالعلاقات بيـن المعلميـن والادارة ، والعلاقـات بين المعلمين والتلاميـذ ــ وكذلك الخدمات المدرسية كالنواحي الصحية والمكتبـة والترفيه وما شابه ذلك .

مـن الذي يشترك في تخطيط المنهـج ؟

مـن الامور التي يدور حولها الجدل في الميـدان التربوي : على من تقـع مسؤولية تخطيط المنهج ؟ وسنحاول فيما يلـي توضيح بعض ادوار المشتركين في عملية تخطيط المنهـج .

١ ــ القيادة على مستوى الهيئات المركزيـة :

وتضـم المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والقيادة التعليميـة

المحلية ، ومن يشترك معهم من الخبراء (١) كأعضاء اللجان ، ويجب أن يتعاون الجميع كل حسب قدرته ، فالهيئات المركزية بما يتوافر لها من خبراء قادرة على رسم الاطار العام متضمنا التنويه عن الجوانب الاساسية بما يتفق مع التخطيط العام للدولة ولا سيما ما يتصل بالجوانب القومية والتخطيط الاجتماعي والاقتصادي ، وتستطيع ايضا المشاركة في تخطيط المناهج بامداد المدارس بالمطبوعات الارشادية للمنهج وبالمواد التعليمية ولا سيما المتصلة بالجديد في المواد الدراسية كالوسائل التعليمية .

٢ ـ دور المعلم :

التربية الحديثة تعترف للمعلم بأهميته في تخطيط المناهج ولذا تعطى له الحرية اللازمة في تخطيط الخبرة التربوية لتلاميذه سواء داخل حجرة الدراسة او خارجها ، هذا مع اشراكه في لجان تخطيط المنهج .

ان عزل المعلمين ورجال الادارة المدرسية من عمليات تخطيط المناهج وتطويرها يفقد هذه العمليات احد الاسس الهامة التي ينبغي أن تقوم عليها وهو خبرات هؤلاء ، الذين يمارسون عملية التعليم في واقعها الفعلي . ان قيمة اشتراك المعلمين بصورة ما في تخطيط وتطوير المناهج تظهر في ناحيتين اولاهما : انهم قادرون على اعطاء البيانات الاساسية اللازمة لعملية التخطيط والتطوير مثل مستوى الطلاب الحالي ، ومدى امكانية تدريس موضوعات المنهج والامكانات المتوافرة في المدارس ، وثانيتهما ، انهم اذ يسهمون في عملية التخطيط يضمنون وجود الاطار الفكري الموحد الذي يجمع عمليات التخطيط وعمليات التنفيذ ، ومن ثم تزال الفجوة بين المنهج الموضوع وبين المنهج المنفذ فعلا داخل حجرات الدراسة ، فالمعلم هو المسؤول الاول والاخير عن تطبيق المنهج وتنفيذه .

---

(١) علماء التربية المتخصصين وعلماء النفس ذوى الدراية بطبيعة الانسان ومراحل نموه وخصائص كل مرحلة ، وعلماء الاجتماع .

ولكن كيف يتـم اشراك المعلمين في تخطيط المنهـج لا هناك سبل عديدة لذلك . مثل . ان يجري جهـاز تخطيط المنهج استفتاءات للحصول على آراء المعلمين في القضايـا المثارة بشأن المنهـج . او قيام المشرفين التربويين أثناء زيارتهم للمدارس بمناقشة المعلمين في المناهج الموضوعة والوصول من ذلك الى تقاريـر تتضمن صورة واقعية عن اراء المعلميـن وعن أوجه النقص التي ظهرت منـذ تنفيذ المنهج ، على أن تؤخذ هـذه التقارير كوثيقة هامـة عند مراجعة المنهج . أو اشراك بعض المعلمين في لجان تخطيط وتطوير المناهـج ولكن هذا الاسلوب شكلي لا يضمن تمثيل اراء المعلمين تمثيلا حقيقيا . وكذلـك تشجيع المعلمين علـى التجريب مع نشر خبراتهم في هذا المجـال كنوع من الاثراء في الفكـر التربوي بين المعلمين مع اخـذ نتائج تجاربهم في الاعتبار عند تطوير المنهج .

ان أي تطوير في المنهـج ــ وخاصة الجوهري منه ــ ينبغي أن يصحبه تدريب للمعلمين يضمن وعيهـم بأهمية هذا التغير وفهمهم لـه ولاسبابه وتعرفهم على اسلوب تحقيقـه .

٣ ــ دور التلاميـذ :

يستنـد المنادون بأهمية اشراك التلاميذ في تخطيط منهجهم الى أن افضل النتائـج التعليمية هي الناتجة عن الخبرة ذات المعنـى وذات الهدف بالنسبة للمتعلم نفسه . فدور التلاميذ في تخطيط المنهـج مرتبط بدور المعلـم ، ذلك ان التخطيط المشترك بينهم وبين معلمهم للخبرات التعليمية في الصف يحـدد أنواع الخبرات ومداها ، واساليب العمـل التي يمارسون بهـا دراستهم . ويزداد دورهم في التخطيط في مجـال النشاط المدرسي حيث تعطي لهـم الحرية في تقرير انـواع النشاط والتخطيـط لهـا .

٤ ــ دور الآبـاء والمواطنين العاديين :

ان المدارس مؤسسات اجتماعية ولـذا فهي ملك للمواطنين ،

وينبغي أن يهتموا بمـــا يجري فيها . ولكن مـــا دورهم بالنسبة لتخطيط المناهـــج ؟

هنـــاك اختلاف في آراء المربين حول هذا الدور ولعلـــه مـــن المناسب أن يشترك هؤلاء المواطنون في الجوانـــب التي يستطيعون أن يفيدوا فيها في تخطيط المنهـــج مثل ، تحديد أنواع النتائج المرغوبـــة من الخبرات المدرسية وتقويـــم سلوك التلاميذ للتأكد من مـــا يتحقق من نمـــو نحو الاهداف المنشودة حتى يمكـــن تخطيط الخبرات التاليـــة بطريقة افضل ، ذلك انهـــم وحدهم الذين تتاح لهـــم فرصة رؤية التلاميذ يعملون في ظروف منوعـــة وطبيعية .

علـــى أن بعض الافراد من عامـــة المواطنين في استطاعتهم أن يساهموا ايضا كخبراء في مجـــالات تخصصاتهم عند تخطيط الوحـــدات أو بزيارة المدارس والتحدث الى تلاميذهـــا . ومن المستحسن أن يقتصر اشراك المواطنين العاديين علـــى مناقشة السياسات التعليميـــة دون التدخل في الاساليب الفنيـــة للتعليم التي ينبغي تركهـــا للمعلميـــن والمختصيـــن .

لقـــد أدرك المربون في السبعينات ان النظريات والتجارب الكثيرة والخاصة بتخطيط المناهـــج ، والتي أمكن احياء بعضها لتلائـــم مقتضيات العصر وتطوراته لم تعـــد ذات فائدة بالنسبة للعملية التعليمية السليمة ، وانـــه يمكن القول أن معظم مساوىء التخطيط المنهجي سواء منهـــا الحديث والتقليدي تعزى الى الفشل في ابـــراز افتراضين اساسيـــن يصلحان للتخطيط المنهجي وهمـــا :

الاول : أن يكون الهدف من التعليم هـــو ان يقبل الفرد التعليـــم الذاتي المستمر ويمارسه وان تتخلص المدرسة من مفهـــوم أن التعليم هو ما يتـــم في نطاق المدرسة ليس الا ولا بـــد للعملية التربوية أن تستمـــر الى ما بعد الدوام المدرسي وأن لا تقـــوم على مساقات محددة ، يدرسها

التلاميذ ، بـــل يعطون فرصة الاختيار . لان ذلك ادعى الى تشويقهم فالعالم بأسره يشكل صفا دراسيا فــذا فريدا من نوعه والحياة خــير معلم ومؤدى هذا كله التكامل في اهداف المنهــج والمدرسة بشكل يجعل المتعلــم قادرا على مواكبة ما يجد من تغير سواء على الصعيـــد التربوي او الاجتماعـــي .

الثاني : أن يشترك المتعلــم بشكل فعال في التخطيط لمنهجـــه ، وأن تكون المدرسة مكانا لـــه قيمته من وجهة نظر التلاميذ وذلك باحداث مساقات ذات صلـــة برغباتهم ومتطلباتهم ويحسون بأهميتهـــا وفائدتها لهـــم ، ويتم كل ذلك باشراف المعلــم وتوجيهه لمـــا هو مفيد للتلاميذ ، ولكنه لا يستطيع أن يلزمهم بقبولـــه .

ان الاخـــذ بالتخطيط العلمي في التربية يعني (عقلنة) التعليـــم وتوجيهه على بصيرة في حركته نحو المستقبل ، ومن أهـــم القطاعات التي تحتاج الى عقلنـــة وتوجيه على بصيرة قطاع المناهج ــ فلا بـــد من توفير الكفاءات القادرة علـــى التخطيط لتطوير المنامـــج وعلـــى الاتصال والتعاون والتكامل بالفعـــل .

غـــير انـــه من الانصاف الا نحمل المناهج اكثر مما تطيق ، فالمناهج كنظام جـــزء من كل هو نظام التعليم ، بـــل ان هذا الجزء متداخل مع انظمة اخرى فرعيـــة مثل نظام المعلم ونظام الابنيـــة المدرسية ونظام التمويل ... كذلك ينبغي أن ندخل نظـــام المجتمع الكبير الذي يوجـــد داخله التعليم ، اي القـــوى الاجتماعية التي تتحكم في النهاية في التعليم ومناهجه وتؤثر في تطورها ايجابا وسلبا ، سواء اكـــان ذلك على الصعيد السياسي وما يتصل بـــه من ادارة عامة ، او الاقتصادى مثل معدلات النمـــو وقضايا التمويل او الاجتماعي مثل العادات والتقاليد ومصالـــح بعض الطبقات والجماعات الضاغطـــة .

يتبين لنا مما تقدم أن تخطيط المناهج الدراسية ليس بالعمل السهل ، وانما يتطلب جهدا كبيرا وحذرا دائما حتى لا يغفل مخططو المناهج اي عنصر من عناصره المقرر وضعها . ودور المخطط يشبه الى حد كبير دور المهندس المعماري الذي يخطط لعمارة ما ، فان كان تصميمها سليما كانت العمارة ثابتة وراسخة . ويبحث هؤلاء المتخصصون في تصميم المناهج قضايا كثيرة : كيف يكون شكل المناهج ؟ وما وحداتها أو محاورها ؟ وما أوزان هذه الوحدات أو المحاور ؟ وكيف تصاغ لتتناسب مع قدرات التلاميذ وما بينهم من فروق فردية وفي نفس الوقت تسد حاجات اجتماعية بعينها ؟ والى اي حد يمكن تنويع المناهج داخل التعليم الواحد ، وكيف يكون ؟ وأي منطق تتبع في تدرجها ؟ وماذا يدخل في نطاق المدرسة من المعارف والمفاهيم والخبرات والانشطة ، وماذا ينتقل الى مؤسسات ثقافية غير المدرسة تظهر في المجتمع والمحيط بحكم التطور ؟ ثم كيف يمكن التنسيق بين هذا الذي يقدم داخل المدرسة وخارجها ؟ وما الوسائل التعليمية والتقنيات الجديدة التي يمكن ادخالها في التعليم اقتصاديا في الوقت وزيادة في كسب المعارف والمفاهيم وتحسينا لفاعلية التعليم ؟ وما أساليب تقويم الدراسة ؟ وما طول اليوم المدرسي والعام المدرسي وما الوحدات الزمنية التي تنسجم مع وحدات المناهج ومحاوره الجديدة ؟

وفي هذه المرحلة كذلك يبدو ضروريا بحث قضايا خاصة مثل مناهج المتفوقين ومناهج المعوقين ومثل التدفق الطلابي والاهدار ومثل مناهج العمل في التعليم وعلاقتها ببنية المهن ، ومثل الاستخدام الامثل للتقنيات الجديدة في التعليم ... الى غير ذلك .

معايير المنهج السليم :

هناك عدة تساؤلات ، تعتبر أجوبتها الايجابية معايير يمكن الحكم بموجبها على سلامة المنهج من حيث بناؤه وتطويره وتنفيذه وهي :

— هـل الاهداف التربوية واضحة محددة مفهومة من قبـل المسؤولين أو من يهمهم أمـر التعليم ؟ وهل هي شاملة واقعيـة ؟

— هـل تـم تخطيط المنهج بشكل شامل ؟ مـن حيث الاهداف ، وتنظيم المحتوى وشموله للحقائـق والمعلومات الجوهرية الاساسيـة المناسبة للدراسة ، وأساليـب التدريس ، والتقويم ، وتنظيـم الفرص التعليمية ؟ هل تـم تخطيط المنهج بشكل مـرن بحيث يتـم تطويره كلما لـزم الامـر ؟

— هـل راعت الخبرات التربوية التي يحتوي عليها المنهـج مستويات الطلبة ؟ وهـل هي مطابقة للاهداف التربوية ، مساعدة على تحقيقها ؟ وهـل الفرص التعليمية ممكنة تهيئتها لهـذه المستويـات التعليمية وغـير مكررة ؟

— هل اشرك المعلم والتلاميذ والآباء ، والهيئات العامة والمهنية في تخطيط المنهـج ؟

— هـل خطة المنهج واضحة للمعلم والتلاميذ ؟ وهـل شاركوا في اعدادها ؟ وهل هـم مقتنعون واعون لهـا ؟

— هـل كان المردود الناتج — التغذية الراجعة — ملائمـا لحاجات التلاميذ والمعنيين الآخريـن ؟

— هـل هناك هيئة — لجنة — تقويمية مسؤولة لمواجهـة الصعوبات التي تنجم اثنـاء تنفيذ المنهج ؟ وعمل ما يلزم ؟ والاطلاع على الاقتراحات ومواكبـة التجديدات في ميدان المناهـج ؟ اي ما نصيب البحث العلمي في مراجعة المناهـج وتطويرها ؟

— هـل خطط المنهج في ضوء الحاجات التربوية لذلك المجتمع ؟ وهل وضعت المناهـج وتضع في الحسبان مطالب التنميـة الاقتصادية ؟

مـــا مدى ارتباط المناهج بالعمل في الزراعة والصناعة والتجـــارة وغيرها من الانشطة ؟ الى اي حـــد تسهم هذه المناهـــج في خلق الشخصية المنتجة او المستعدة لان تكون منتجـــة ؟ هل نجحت المناهج في تطوير اقتصاد المجتمع ؟ وبمعنى آخـــر هل نجح تطوير المناهج بحيـــث ساهم في جعل التعليم استثمارا حقيقيا للمـــال والانسان في ذلك المجتمع يحرص على تنميته ضمانا لنمـــوه الاقتصادي ؟ والى اي حـــد تخلق المناهج في التلاميذ صفات ومقومات تجعلهم عناصر صالحـــة في ادارة ولادة علميـــة في الدولة والانتاج والمنـــزل ؟

— ايـــن التكنولوجيا في مناهج التعليم ، سواء أكانت هـــذه التكنولوجيا مـــادة دراسية أم تكنولوجية عقلية أم تكنولوجيا آليـــة تتمثل في مبعينات على التعليـم ؟

— الى اي حـــد تعبر المناهج عن تطور ثقافـــة المجتمـــع وتجديدها ؟ والى اي حـــد تحاول — حتـــى في ادارتها — ان تعكس قيمـــا تقدميـــة ؟

— مـــا المهارات العقلية — من قدرة على التفكير السليم والنظر الموضوعي والمقارنـــة والنقد البناء التي تنميها المناهج من أجـــل الانفتاح على العالم الخارجي ؟ وبخاصـة المتقدمة منهـــا — في مجال التعليـــم والمناهج والتعرف على الاتجاهـــات الحديثة والمعاصرة فيهمـــا ، ودراسـة حدود مدى كيفية الافادة منهـــا ؟

— الى اي حـــد خدمت المناهج وتخدم قضيـــة الوحدة الوطنية والقومية ؟ هـــل هذه القضية من منظور المناهـــج والتعليم مجـــرد اهتمام بتدريس اللغـــة العربية وزيادة دروسها او التوعية بهـــا في دروس التاريخ والجغرافية والتربيـــة الوطنية ؟ وماذا قدمته وتقدمـــه المناهـــج من معاني ومهارات وأدوات الصمود ضـــد قوى العدوان على الارض العربية من اجـــل فاعليتها والتغلب عليهـــا ؟

الفصـــل الخامس :

تنظيمات المناهـــج التربوية

- تنظيم المنهج في صورة مواد دراسيـــة .
- تنظيم المنهـــج في صـــورة نشـــاط .
- تنظيم المنهـــج في صـــورة وحـــدات .
- التنظيم المحوري للمنهـــج .
- تداخل أشكـــال التنظيمات المنهجيـــة .

الفصـــل الخامس

تنظيمات المناهـــج التربوية

اهمية تنظيم المنهـــج :

ان الاسلوب الذي ينظم بـــه المنهج يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة الـــى تلاميذها ، ومدى اتساعها وعمقها ، وكيفية تتابعها وتماسكها واستمرارها وذلـــك حتى يعرف كل مسؤول في المدرسة ، والمهتمون بالتربية صورة المنهـــج الذي يراد تنفيذه وبعبارة اخـــرى ان تنظيمـــات المناهـــج ليست الا طرقا منظمة للمنهـــج ومنسقة لانواع النشاط المتضمنة فيـــه .

اشكال تنظيمات المناهـــج :

تتفـــق المناهج جميعا ، قديمها وحديثها في احتواء كل منهـــا على عناصر المنهـــج الاربعة وهي الاهداف والخبرات ، والطريقة ، والتقويم . لكن هذه المناهـــج تختلف فيما بينها في مفهوم كل منهـــا لكل عنصر من هـــذه العناصر .

فمـــن المناهج ما يقتصر هدفها على تثقيف عقـــول التلاميـــذ . ويتمثل تحقيق هذا الهدف في المـــواد الدراسية التي يطلب من التلميـــذ في المدرسة معرفة حقائقها وتحصيل مـــا تشمل عليه من مفاهيم ومدركات باي طريقة من الطـــرق دون اعتبار للتلميذ واستعداداته والمؤثرات التي يخضع لهـــا او على الاقل دون وضع ذلك في الاعتبـــار المناسب . ويقترن بهذا كله اجـــراء امتحانات للتاكد من مدى محافظة التلميـــذ . ونظرا لان تركيز الاهتمام في هذه المناهـــج ينصب على المعلومات والحقائـــق

التي تتضمنها المواد الدراسية فقد عرفت بمناهج المادة ، أو المناهج التقليدية (١) .

وثمة مناهج اتخذت نمو التلميذ هدفا لها ، ونظرت الى الخبرات نظرة واسعة تجتمع فيها المعرفة والعمل ، وذلك في مواقف تعليمية يهيئها المعلم لتلاميذه داخل حجرة الدراسة او خارجها او خارج المدرسة على حد سواء . وفي هذه المواقف يكون نشاط التلاميذ واجابتهم وسيلة اكتسابهم للخبرات . ويكون هذا النشاط مبنيا على ميولهم ورغباتهم ووفق قدراتهم . كما يتخلله تقويم مستمر يتضمن جوانب شخصيات التلاميذ ومدى نموها ، مع التأكد من ان هذا النمو يسير نحو الاهداف المنشودة التي سبق تحديدها والاتفاق عليها .

وفي الحق ان المنهج لا يمكن أن يكون مجموعة من الخبرات المفككة المتناثرة التي يعد كل منها مناسبا في ذاته دون نظر الى ما يربط بين هذه الخبرات من علاقات . وانما المنهج كل متماسك يشد بعضه أزر بعض ويتوقف نجاحه على ما بين أجزائه من وحدة وقوة تماسك ، بل هو نظام مترابط وجسم عضوي اذا اهتز منه جزء تداعى له سائر الاجزاء .

يتبين لنا مما سبق أن أشكال تنظيمات المناهج تدور حول قطبين اساسيين هما : **المادة الدراسية ، والتلميذ .**

ومن أشكال التنظيمات المنهجية السائدة الآن في المجال التربوي ما يلي :

---

(١) **التعليم التقليدي ، غير وظيفي** Functional **نبتت جذوره في الاسس الفلسفية المشتقة من الفلسفة المثالية** Idealism **اليونانية**

تنظيم المنهـج في صورة مـواد دراسية

الفلسفة التي يستنـد عليها هذا التنظيم المنهجي هي ان كـل مـادة دراسية تمثل ميدانا من ميادين الخبرة البشرية في تاريخنا الطويل ، وان نمـو الفرد يجب ان يتـم عن طريق خبرات الجنس البشري . ومن ثم ، فالمـادة الدراسية وسيلة مشروعة ليتحقق بواسطتها نمـو الطفل في ناحيـة من نواحي شخصيته . فالمعرفة تنظم في شكل مـواد دراسية ينفصل بعضها عن الآخـر فيدرس التاريخ مثلا منفصلا عـن الجغرافية وعـن الاقتصاد وعن الاجتماع . ويسير تدريس كل مـادة دون مراعاة لمـا يدرسه التلاميذ في المـواد الاخرى ، وقد يدرس التلاميذ تاريخ دولة في عـام ، ثم يدرسون جغرافيتها أو ادبها في عـام آخر ، مع أنـه لو اقترن هذا بذاك لكانت الدراسة اجـدى .

ولان السيطرة على المـادة الدراسية هي المطلب الرئيسي ، فالشرح أو التلقين هـو الطريقة السائدة للتعليم ، والكتاب المقـرر هو المصدر الوحيد للمعرفة . ويتركز تقويم الطالب في امتحان يدور في مجـال المـواد الدراسيـة .

ويعتبـر هذا التنظيم من اكثر انواع اشكال التنظيمات المنهجية انتشارا لانـه اقدمها في الوضع وفي التدريس ، وأكثرها سهولة فـي التخطيط والتنفيذ والتقويم . هـذا علاوة على ان المعلمين الذين كـان اعدادهم قائمـا عليه يدعمونه كما أن الجامعة على الجملة تأخذ بـه وتحتـاج اليـه .

خصائص تنظيم منهج المـواد الدراسية ونقـده :

- يجعل المـادة الدراسية والمعرفة النظرية محـور اهتمامه وعنايته ويفترض افتراضا ان مجـرد تحصيل المعرفة والمعلومات يؤدي الى القدرة على التصرف في مواقـف الحياة ـ وهو وهـم لا يستند الى اساس ، فليس كل مـا يعرفه الانسان يعمل بـه . وهو بهذا الافتراض ينظر لهذه المـواد على أنها غايات لا وسائل .

● أساس التنظيم العلمي في هذا المنهج التجريد " Abstraction"
واول مظهر من مظاهر التجريد تقسيم المعرفة الى علوم ، يعالج كل علم منها ناحية واحدة من نواحي الحقيقة في معزل عن غيرها من النواحي التي لا يمكن عزل بعضها عن بعض في الواقع . ثم ان كل علم من العلوم قد وضع على صورة مجموعة منظمة من الافكار " System of thoughts " مرتبة ترتيبا منطقيا بحيث تبدا بالحقائق العامة ثم تسير تدريجيا نحو حقائق اقل تعميما تستنبط من الاولى ، الى ان تصل في آخر الامر الى التفصيلات الجزئية والتطبيقات العملية .

ولا شك ان المنظمات الفكرية لا تمثل بداية عملية التعلم بل نهايتها ولا تمثل نشأة العلم بل المرحلة الاخيرة في تطوره . وهو يجزىء الخبرات التعليمية بطريقة غير طبيعية ويضع حدود بين تلك الخبرات قلما توجد في الحقيقة . فحين يقابل الانسان مشكلة في حياته ، فانه يحاول حلها مستخدما المعلومات التي يجدها نافعة دون النظر الى التقسيم المنطقي للمواد . فالتلميذ لا يجد في تنظيم منهج المواد المنفصلة علاقة كبيرة تربط بين المواد التي يدرسها فهي أجزاء منفصل بعضها عن البعض الآخر .

● يتعذر على المعلم فهم تلاميذه ، ما دام التدريس مركزا على المادة الدراسية .

● يخطط المتخصصون المواد مقدما فلأن المادة الدراسية هي الاساس ولها تنظيم ثابت فان اعدادها يعد امرا ممكنا وسهلا .

● يعتمد اساليب الشرح والتلقين ويهمل الجانب العملي في الدراسة ، فالمعلم في المواقف التعليمية ايجابي والطالب سلبي يقتصر على استقبال المعلومات منه واجباره على حفظها .

● لا يدعــم القيم الديمقراطية التي تقوم على حرية الاختيار والتدريب على العمــل الجماعي والتعاون والتفكير العلمي والعمــل ، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فهــو لا يعترف بما بينهم مــن اختلافات في القدرات العقليــة والاستعدادات الفطرية والظروف البيئية وغير ذلك . هــذا علاوة على اهماله نواحي نمــو وتطور التلميذ وخاصة في نواحي نمــوه الجسمي ، وتطوره الاجتماعي ونضجه العاطفــي . فالمعلم يعــد الدرس لا لتلميذ معين لكن لتلميذ افتراضي يتخيل المعلــم انــه يمثل التلميذ المتوسط وفي هذا عــدم انصاف للأذكياء والضعفاء مــن التلاميــذ .

● يهمل الى حــد كبير حاجات البيئة والمشكلات الاجتماعيــة السائدة فالتلميــذ الذي يدرس على نظام منهج المــواد الدراسيــة المنفصلة ، قد يعرف كثيرا عن الحروب والغزوات المختلفة اكثر ممــا يعرف عن اي صناعة حديثة في بلــده ، او عن طبيعة النظم الاقتصادية والسياسية فيــه . وهذا مما يبعده عن مواقف الحياة اليومية ويضعف تاثير الدراسة كلهــا في خلق شخصية متكاملة فعالة ، فالمـادة الدراسية التي يدرسها عديمة المعنى او تكــاد ، وبذلك تكون الطريقة الوحيــدة الممكنة هي حفــظ الحقائق واستظهارها دون أن تمس شخصية التلميــذ او تؤثر في سلوكه ، أو مالــه قيمة في بيئته .

● يفرض على التلاميذ دراسات يمليها التنظيم المنطقي للمــادة على حساب ما هو اهــم بالنسبة لحياة التلاميــذ .

● يعتمــد طرق التقويم التقليدية التي تقتصر على الجوانب التحصيلية من اعمال التلاميــذ امام النشاط المدرسي فيتسم بمعزل عن المقررات الدراسية ، ولا مجــال لتقويمه ونظرا لاهمية تحصيل تلــك المــواد فان المعلمين يبذلون جهدهم ليمكنوا تلاميذهم من اتقانها ، كما انهــم يحرصون على السير وفق المنهــج الموضوع ووفق الكتاب او الكتــب المقــررة .

وهنــاك من المربين من يجد ان النقــد الموجه لهذا التنظيــم المنهجي مبالغ فيــه ، وأن عدم اتفاق هذا التنظيم مع الاسس السيكولوجية السليمة يرجع غالبــا الى الطرق المتبعة في تدريس المــواد الدراسية لا الى المــواد ذاتها . فقد يستخدم كثير من المعلمين الواعين منهــج المــواد بفاعلية كبيرة وذلك بتعريف تلاميذهم بأهــداف واهمية ما يدرس لهــم ، ويربط اوجه النشاط المختلفة بالخبرات السابقة لهؤلاء التلاميذ ، وباستخدام الخبرات المباشرة بقــدر الامكان كأساس يسهل استنتاج المبادىء والمفاهيم منــه ــ اي العناية بالنواحي العملية والتطبيقيــة والسلوكية ــ هــذا بالاضافة الى أن الفلسفة التي قــام عليها هذا التنظيم لــم تكن تقصد مجرد استظهار هذه المــواد ، وانما كانت تقصد القيمــة الاجتماعية لهذه المــواد فاللغة ضرورية للتفاهم بين الفــرد والجماعة والحساب يعلــم لانه يجعل الفرد قادرا على حساب معاملاته المختلفة فحاجته اليــه ماسة وضرورية في حياتــه .

تحسين تنظيم منهج المــواد الدراسية

ومــن عرضنا السابق نستطيع أن نقول ان هــذا التنظيم المنهجي بالرغم من النقــد الموجه اليه سيظل التنظيم السائد في مدارسنا لفترة ما او على الاقل في جــزء منها فتصميم المدارس الحالية ، وانظمة الامتحانات العامة وأسس القبــول في الجامعات ، وتأييــد رجال الجامعات لــه ، كل هذه مؤشرات تــدل على استمراره وهيمنته ولا يمكــن تجاهلها .

هــذا وقد قامت عبر التاريخ محاولات لتحسين تنظيم منهج المــواد الدراسية وتأثرت هــذه المحاولات بتطور البحوث التربوية والسيكلوجية واتخذت هــذه التحسينات اشكالا عديدة اهمهــا محاولات اطلق على احداها : منهج المــواد المترابطة ، واطلق على الثانية منهــج المجالات الواسعة ومحاولة ثالثــة كانت عبارة عن اعادة تنظيم المــواد .

منهج المـواد المترابطة :

نشأت فكرة الربط بين المـواد الدراسية نتيجة لمحاولة قـام بهـا يوحنا فردريك هربارت الالمانـي ١٧٧٦ — ١٨٤١ ، بعد استفادته مـن المحاولات السابقة التي تمثلت بخاصة في الاعمال التي قـام بها بستالوزي العالـم التربوي السويسري .

تركـزت طريقة هربارت على تحسين الأداء في نطـاق الدائرة التقليدية ، فقد دعـا الى ضرورة الربط بين مـواد المنهج ، ونادى بجعل الربط بين المعلومات الجديـدة والمعلومات القديمة لدى المتعلـم ، خطوة اساسية من خطوات طريقـة التدريس التي اشتهرت باسـم طريقـة هربـارت .

خطوات هربارت الاساسية في التدريس كانت اربعـا وهي :

الوضوح ، والربط ، والنظام ، والطريقة . ثم جاء اتباعه وفصلوا هذه الاربع وغيروا في مسمياتها حتـى استقرت في النهاية على خمس خطوات هـي : المقدمة ، والعرض ، والربط (المقارنـة) ، والعميم ، والتطبيـق .

ومـن الانصاف أن نشير الى أن هربارت لم يعتبر هـذه الخطوات محددات للدرس لا يصح للمعلم ان يحيد عنهـا ، ولكنه على العكس من ذلك دعـا الى تغيرها اذا اقتضى موضوع الدرس ذلـك ، وبعبارة أخرى ربـط الطريقة بموضوع الدرس وجعلها تسايره في اقتضاءاته دون مـا تعصب لطريقة معينة .

وخطوات هربارت المقترحـة في التدريس هـي :

الخطوة الاولى : المقدمـة

وتعنـي تهيئة عقول التلاميذ للخبرات التربوية الجديدة عن طريق ربطهـا بالخبرات السابقة .

الخطوة الثانية : العـــرض

ويقصد بـــه عرض الافكار الجديدة وتوضيحها ، والكشف عـــن مقوماتها الاساسية ، وجزئياتها التي يرتبط بعضها ببعض بمـــا يكون الفكرة العامة . وتقتضي هذه الخطوة المشاهدة والمباشرة العقليـــة أو استخدام الصور النمـــاذج وضروب الوصف بحيث يكون العرض حيـــا ، فيتخيل التلميذ انـــه أمام ادراك حسي مباشر .

الخطوة الثالثة : الربـــط

ويقصد بـــه توضيح الصلة الحقيقية بين هـــذه الخبرات التربوية الجديدة والسابقة ، بمـــا يجعلها سلسلة متصلة الحلقات يؤدي بعضها الى بعض بشكل منطقـــي .

الخطوة الرابعة : التعميـــم

ويعنـــي الوصول الى الفكرة العامة التي تندرج تحتها جزئياتها ، بحيث تظهر هـــذه الفكرة العامة ذات كيان قائـــم بذاته غير مختلط بما اندرج تحته من جزئيات . وتقتضي هـــذه الخطوة التكرار والامثلة الكافية ووضوح اللغـــة مما يساعد التلميذ على فهـــم العلاقة بين المدرك العـــام وما سيندرج تحته من جزئيات .

الخطوة الخامسة : التطبيـــق

ويحـــدث هذا عن طريق مظاهر النشاط المختلفـــة التي يطبق التلميذ فيها مـــا تعلمه من مواقف الحياة الخاصة بـــه . وفي هذه الخطوة تكون الاسئلة التطبيقية والمناقشات التي تظهر مـــدى سرعة التلميذ في استخدام معلوماته عنـــد الحاجة .

والشيء الذي يمتاز بـــه المنهج المترابط أن فيه جهدا مقصودا لربط المـــواد المختلفة بعضها ببعض ، حتى تخـــدم كل منها الاخرى من حيث التفسير والتكميل ، ومـــن أمثلة ذلك أن تدرس جغرافية بلـــد في السنة نفسها التي يدرس فيهـــا تاريخه ، وقد يربط التاريخ بالادب ،

فكثيرا مـا توضح قطعة ادبية ـ نثرا ونظما ـ بعض الحوادث السياسية والتاريخية . ويمكن الربط ايضا بين الاقتصاد والاجتماع والطبيعة والكمياء ... الخ ، ومنها ايضا تفاهم معلم اللغة مع معلمي المواد الاخرى واخذ ما سيعرضون له من الالفاظ والمصطلحات وجعلها موضوعات للدراسة في دروس المطالعة او النهجي .

والواقع أن مدى الارتباط بين المواد المختلفة يتوقف على العلاقات التي تقوم بينها ، كما يتوقف على مدى المام المعلمين بهذه المواد ، والعلاقات التي يمكن أن تقوم بينها ، وما من شك ان هذا التنظيم المنهجي يؤدي الى بعض الاهتمام بدراسة المواد خاصة اذا لمس التلاميذ العلاقات بين المواد المختلفة .

منهج المجالات الواسعة : The Broad Fields Curriculum

يقوم هذا التنظيم المنهجي على اساس الجمع بين المواد ذات الموضوع الواحد او المتشابهة بعضها الى بعض ، اي ازالة الحواجز الفاصلة بين المواد التي تنتمي الى مجموعة واحدة . فمثلا ، تمزج الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية ومشكلات المجتمع فتصبح مادة واحدة تسمى الدراسات الاجتماعية وبذلك يقل عدد المواد ، فتصبح في مجموعها بضع مواد ، كل منها تمتد الى ميدان واسع من ميادين المعرفة ، بدلا من بضع عشرة مادة مستقلة كل منها يعالج ميدانا مستقلا من ميادين المعرفة . اذن تستهدف هذه المحاولة معالجة ظاهرة تكدس المواد الدراسية ووجود الفواصل الحادة بينها .

واذا امعنا النظر في هذا التنظيم المنهجي نجد انه منهج مواد في اساسه ، وان الاختلاف بينه وبين منهج المواد المنفصلة يرجع الى اختلاف طريقة اختيار وتنظيم المواد الدراسية .

والواقع أن منهج المجالات الواسعة يعد ملائما للتلاميذ في مراحل التعليم التي تسبق مرحلة التخصص ، اذ ان هذا المنهج يعد مقدمة عامة لنواحي المعرفة المختلفة ، اي يمدنا بمعرفة اجمالية عن

المـواد الدراسية ولا يستحسن استعماله في مراحـل اخرى لان المعرفة تصبح مجردة ويصعب على كثير من التلاميـذ فهمها واستيعابها .

ولهـذا التنظيم المنهجي مزايـا منهـا :

● يحقق الربط بين المـواد تحقيقا يكاد يكون كاملا مع تخليص المعلـم والتلاميذ من الافتعال ، اي انـه حطم الاسوار بين المـواد الدراسية واتاح الفرصة للمعلم لابراز نواحي المعرفة المختلفـة وصلاتها بالحيـاة .

● يساعـد التلاميذ على الاحاطة بكثير من المـواد الدراسية كما يهيء لهـم فهما اوسع للمشكلات الحديثـة .

● اهتـم بالمبادىء والمفاهيم الاساسية التي يحصل التلميـذ منها على معرفة وظيفيـة فعالة لعدة نواح هامة من التراث الثقافـي الانساني بدلا من حصوله على اجـزاء منفصلة من المعلومات والحقائق يصعب عليـه تجميعها في صورة معرفة وظيفية . اي انـه خطوة نحو بنـاء منهج وظيفي .

اعادة تنظيم المـواد :

سبـق ان ذكرنا ان المطلب الرئيسي للتعلم طبقـا للفلسفة التي استند عليها التنظيـم المنهجـي التقليـدي هو السيطرة علـى المـادة الدراسية . وقد اقتصرت عناية هذه المـواد الدراسية فـي المدرسة التقليدية على الحقائق العلمية التي تقدمهـا الى تلاميذها مكدسة ومفككة دون محاولة جـادة لتنظيمها او توضيح العلاقات بينهـا ، ممـا كان يشكل عبئـا كبيرا على ذاكرة التلميذ ويبغض اليه دراسة المـادة فيجعلها سريعـة النسيان .

ويبـدو واضحا في وقتنا الحاضر ، وقت الانفجار المعرفي والتكنولوجيا الذي يمر بـه عالمنا ان الحقائق العلمية والمعارف لا يمكن ان يستوعبهـا العقل البشري ممـا يمثل تحديا يواجه واضعي المناهـج ومطوريها .

هذا علاوة على أن الانفجار المعرفي يزيد من ضرورة الاسراع في التخلص من كثير من محتويات المنهج البالية وعناصره القديمة .

في ظل هذه الظروف ظهر اتجاه جديد في مناهج المادة الدراسية يقوم على اساس الاكتفاء بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها بدلا من معرفة الحقائق في مجالات المواد الدراسية المختلفة . والواقع أن جميع الدلائل في الاربعين (١) سنة الماضية عن طبيعة التعلم وانتقال اثر العملية التربوية تدل على أن النظرية الاصلية بشأن التعليم التقليدي ، وان وضعت في تعبيرات ضعيفة في صيغة تدريب للملكات العقلية ، فمما لا شك فيه انه من الممكن احداث انتقال عام ضخم عن طريق التعلم الصحيح ، الى حد القول بان التعلم الصحيح في خير الظروف ملاءمة يؤدي بالتلميذ الى أن « يتعلم كيف يتعلم » وقد ادت هذه الدراسة الى تنشيط الاهتمام بالتعلم الذي يقصد منه خلق فهم عام « للتنظيم البنائي » الذي تقوم عليه أية مادة من المواد الدراسية وقد يترتب على ذلك اثارة الاهتمام بمشكلات المناهج بين علماء النفس المشتغلين بعملية التعلم .

ويقتضينا الوضع ان نشرح ما نعنيه بعبارة التنظيم البنائي لمادة من المواد ، فمثلا : في تعلم اللغة القومية لا يكاد الطفل يدرك التركيب الدقيق للجملة حتى يتعلم بسرعة كيف يكون جملا أخرى عديدة تقوم على نفس النمط ولكنها تختلف في نحواها عن الجمل الاصلية التي سبق أن تعلمها فاذا حذق قواعد اللغة في تغير الجمل وابدالها دون تغير معناها اصبح في مقدوره أن ينوع جمله على نطاق أوسع . وايضا في ضوء نظرية الانتحاء يمكن أن يفهم التلاميذ الكثير من الظواهر البيولوجية .... الخ .

وعلى ذلك فان فهم التنظيم البنائي لاي موضوع انما هو فهمه بطريقة تسمح بربط اشياء أخرى كثيرة به ربطا له معناه . بعبارة اخرى ان تعلم التنظيم البنائي هو تعلم ارتباط الاشياء بعضها ببعض .

---

(١) الولايات المتحدة الامريكية .

ذلك هو دور التنظيم البنائي في التعليم ، ومما لا شك فيه ان تأثر الطلبة بالمواد التي يدرسونها هو بالضرورة تأثر محدود فكيف اذن يمكن جعل هذا التأثر ذا قيمة في تفكيرهم على مدى حياتهم .

الراي السائد بين المشتغلين باعداد المناهج الجديدة وتعليمها هو ان الاجابة عن هذا السؤال تتلخص في تدريب التلاميذ على فهم التنظيم البنائي « الاساسي » (١) لاية مادة من المواد التي يختارون دراستها على ان هذا انما هو الحد الادنى المطلوب لاستخدام المعارف والاستعانة بها فيما يصادف الانسان من مشاكل وحوادث خارج حجرة الدراسة في مراحلها المستقبلية .

ولذلك وجب ان يكون تعليم « التنظيم البنائي » وتعلمه ، لا مجرد اتقان الحقائق وتطبيقاتها بل دعم العادات والمهارات التي من شأنها ان تجعل استخدام ما فهمه التلميذ استخداما ايجابيا امرا ممكنا . كذلك فاذا كان من اغراض التعليم في السنوات المبكرة جعل التعليم في السنوات التالية اكثر يسرا وسهولة كان من الواجب أن يتم ذلك عن طريق تكوين صورة عامة يمكن من خلالها ان تصبح العلاقة بين الاشياء التي صادفها التلميذ في السنوات الاولى من حياته والاشياء التي يصادفها بعد ذلك واضحة .

فاذا سلمنا باهمية ذلك كان علينا أن نذكر اننا لا نعلم من القليل الا اقله عن طريق تعلم « التنظيم البنائي » الاساسي تعليما له اثره او كيف نهيء الظروف التعليمية التي تساعد على نموه وازدهاره .

وهنا لا بد ان نتساءل : ما وسائل تحقيق مثل هذا التعليم والتعلم ؟

يبدو ان التراث المشترك الذي يحتاج اليه النشء في المستقبل والخلفية التي يتطلبها ليعد نفسه للحياة في المجتمع لا تكمن

---

(١) معنى اساسي هنا هو على وجه التحديد ، ان يكون لهذه الفكرة تطبيق واسع بقدر ما هو قوي .

في معرفة الحقائق في مجالات المـــواد الدراسية المختلفة بقدر ما تكمن في اعداده ليقدر على التفكير فيما يتوافر لديـــه من معارف ويستطيــع تحليل المشكلات التي تسهم هـــذه المعرفة في حلها ومعنى هــــذا ان اساسيات المنهـــج والتدريس والتقويم ينبغي أن تتجـــه الى الناحية الثانية لا الى الاولى . ان اساليـــب التدريس التي تعتمد على الحفـــظ والتذكر والتسميع وعلى التعمق في الكتـــب المدرسية للاجابة عـــــن اسئلة معينة والمناقشة الموجهة والمقيـــدة من قبل المعلم يمكن ان تكـــون مجدية في تعليم بعض مـــواد دراسية دون اخرى وقد تؤدي طريقــــة المناقشة في حريـــة الى كشف الافكار الجديدة وتنتهي بالمتناقشين الـــى حيـــث تنتهـــي .

ومن المبررات التي تؤيد ضرورة تعليم التنظيم الاساسي للمادة الدراسية مـــا يلـــي :

- ان الالمـــام بأساسيات موضوع من الموضوعات يجعل هـــذا الموضوع اقرب الى الفهـــم والادراك لانه لا يغرق التلاميذ بالحقائـــق والتفاصيل التي لا يحتاجون اليهـــا فالتفاصيل سرعان مـــا تنسى ، اللهـــم الا اذا عرضت وقدمت للتلاميذ بطرق سهلـــة واضحة .

- انـــه يناسب اهمية عصر تزايد المعرفة وسرعة تغيرهـــا ويساعد على ملاحقة تطورهـــا .

- انـــه يؤكد اهمية تقديم القدر المناسب من الحقائق بالطريقة التي توصل العلماء بهـــا الى هذه المفاهيم فهو بذلك يؤكد الاهتمام بكـــل من المـــادة والطريقة .

- انـــه يساعد على ادراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيـــم بل بين المجالات بصورة افضل ، وهـــو بذلك يعتبر خطوة في سبيـــل تكامل المعرفـــة ووحدتها وترابطها مما يعين على حسن الانتفاع بهـــا واستعمالها في تفكيره خـــارج النطاق الذي تعلمها فيـــه .

تنظيم المنهج في صورة نشاط *

ان هدف التربية السليمة هو تكوين الشخصية وتوجيه السلوك ، والميول اهم العناصر التي تتكون منها الشخصية ، كما ان الدوافع من اهم عوامل توجيه السلوك ، والميول مصدر الدوافع التي تدفع الانسان الى كل نشاط وكل جهد يبذله ، فهي عامل اساسي يتوقف عليه نجاح التعليم . ومهما قيل من ان الانسان يتعلم ما يفرض عليه ولا يميل اليه فلن نستطيع أن نقبل ان نتائج هذا التعلم هي النتائج التي تسعى التربية السليمة اليها ، ذلك ان المتعلم الذي لا يميل الى الموضوع الذي يتعلمه تتصارع في نفسه عوامل الاندفاع الى ما يميل اليه والانصراف عما يتعلمه والعوامل المصطنعة للاجبار على تعلمه كالخوف والعقاب او الرغبة في ارضاء الوالدين ، أو الرغبة في الظهور بين الاقران ونحو ذلك . فالتعلم المفروض ، اذن يحدث سدا لحاجة نفسية وينطوي على الاهتمام بغرض ، ولكنه غرض خارج عن الموضوع الذي يتعلمه التلميذ ولا تربطه به صلة ثابتة . ولذلك فالموضوع الذي يدرسه لا يثير فيه نشاطا عقليا حقيقيا ، بل ينحصر همه في حفظ المعلومات حفظا آليا حتى يستطيع اعادتها عندما يطلب اليه ذلك في الصف او في الامتحان . هذا ، والمعلومات التي يكتسبها التلميذ عن طريق التعلم المفروض ليست ذات اثر فعال في حياته ، فهي لا تتصل بدوافعه ولا تشتمل على كل ما يحتاج اليه في حياته المستقبلة بل قد لا تشتمل الا على قدر ضئيل مما يحتاج اليه . ولا سيما اننا نعيش في عالم متغير ، تظهر فيه كل يوم افكار جديدة ، ونظم جديدة ، تتطلب مواجهتها معلومات جديدة ، كما تتطلب القدرة

---

* يميل بعض المربين الى تسميته بمنهج الخبرة ، وواقع الامر ان هذين التعريفين يشيران الى منهج واحد يقوم على نظرية واحدة ، هي مراعاة ميول وحاجات التلاميذ وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه .

Activity Curriculum or Experience Curriculum

على البحث والتفكير والتصرف في استخدام المعلومات . فاذا لم ننم في نفس التلميذ روح البحث والميل الى مداومة التعليم ، فلن تغني عنه العلوم التي تعلمها كثيرا في حياته ولقد صدق من قال : « ان غاية التربية هي استمرار التربية » .

ان قيمة التعليم ، ليست في المعلومات ولا في النتائج الظاهرة التي تؤدي اليها ، بل هي في الآثار الداخلية التي يتركها في نفس التلميذ ، واكبر عيوب التعليم المفروض انه يترك في النفس آثارا ضارة ، واخف ما يؤدي اليه انه ينتج مواطنا لا يستطيع الاعتماد على نفسه ويحترمها ويتجاوب مع المجتمع ويرتفع الى مستوى المسؤولية في العمل المنوط به ، ويقدر الحرية ويفهم معناها ، بل من شأنه أن يخرج مواطنا ناقما مهزوز الشخصية .

وقد توصلت التربية التقدمية من خلال معالجتها للاضرار التربوية والاجتماعية التي ترتبت على التعليم المفروض الى بناء التربية على النشاط أو الفاعلية (Activity) المرتبط بالميول والرغبات ، ولكن لا بمعنى أن تخصص المدرسة كما هو متبع في مدارسنا اليوم وقتا في غير حصص الدراسة الرسمية لمزاولة ما يسمى « بالنشاط المدرسي » كالهوايات ، والحفلات ، والجمعيات ، والالعاب الرياضية ، والرحلات وما الى ذلك . لان ذلك معناه ان هذا النشاط شيء قائم بذاته ، منفصل عن تعليم المواد الدراسية ومعناه أيضا أن المدرسة قد قسمت وقت التلميذ الى فترتين ، فترة يكون فيها ناشطا وتبنى فيها شخصيته ، واخرى اكبر واهم يتعلم فيها العلوم ولا يشترط فيه النشاط من جانبه ، وفي الحق أن هذا ليس هو التعلم عن طريق النشاط الذي تدعو اليه المدرسة الحديثة . وانما المقصود أن يكون التعلم في كل وقت ومكان يحدث فيه حاملا لمظاهر نشاط المتعلم ومستجيبا لرغباته وميوله النفسية .

وقـد يفهـم البعض كلمة النشـاط بمفهومها اللغوي ـ وهـو الاشتغال بشيء عملـي أو القيام بعمل يتطلب حركـة جسمية . ولكن هل يستقيم لنا ان نعـد كل عمل بدني أو كل تحريك لعضلات الجسم نشاطا ؟ قـد يكون هذا نشاطا بالمعنى اللغوي ، ولكنه لا يتحتـم أن يكون نشاطا بالمعنـى التربوي . فقد راينا ان النشاط التربوي يشترط فيـه ان يكون صادرا عن شعور المـرء بحاجة نفسية ، وهذا لا ينطبق على كل عمـل جسمي * .

ولا يصـح أن نقصر معنى النشاط على الناحية العملية ، فالنشاط الذهني والنشاط العملي مرتبطان ارتباطا وثيقا بحكم أن العمل اليـدوي يسبقه تفكير في كيفية تنفيذه ، ومن ناحية أخـرى فان عملية التفكيـر في ذاتها نشاط عقلـي ، وهي بهذا المعنى داخلة في معنـى النشاط التربوي الذي نقصـده .

ويقصـد بمنهج النشاط المنهج الذي يقوم على مواقـف تعليمية عامة متسعة ، يتجـه التلاميذ بأنفسهم اليها ، مدفوعين برغبة شديـدة في الوصول الى غايـة من وراء انشغالهم بهـا ، وتحتاج في معالجتهـا الى انواع مختلفة من الخبرات وميادين متعددة من المعرفة والمعلومات

كيـف يمكن المعلم توجيه ميول التلاميذ ، واستغلال النشاط الصادر عنها في تحقيق الاغراض التربوية ؟ والجواب هو أن لذلك وسائل عـدة ، لعل اهمها أن المعلـم يستطيع تهيئة الظروف الملائمة لاستثارة كل غرض

---

* لا ازال اذكر الطريقة التي تعلمت بها الرسم في الصغر ، اذ كانت امامنا مزهريـة أو علبة تحتوى على خطوط راسية وافقية ومائلة ومنحنية ، ونكلف بمحاكاتها ، وبعد الانتهاء من مرحلة المحاكاة نكلف بتقليد اشكال زخرفية معقدة يفرض علينا نقلها مـن غير ان نفهم لها قيمة أو معنى أو تثير في انفسنا حاجة او ميلا . فهذا ايضا لا يمكن ان يعد نشاطا من وجهة النظر التربوية ، وان كان فيه تحريك لعضلات اليد .

فالنشاط هو مظهر تفاعل الفرد مع بيئته ولذلك يتوقف انطلاقه واتجاهه على ما في البيئة من مؤثرات .

وتطبيقا لمفهوم التربية عن طريق النشاط ، اتخذت أساليب التعليم التي تقوم على هذه الفكرة صورا عدة ، واطلقت عليها أسماء شتى ، تختلف باختلاف الزاوية التي نظر المربون منها اليها ، ومنها طريقة المشروع ، والطريقة المحورية ، وطريقة الوحدات وغير ذلك ، وسنتكلم فيما يلي على كل من هذه الطرق بما يوضح أبعادها ويبين جوانبها المختلفة .

طريقة المشروع *

في أوائل القرن العشرين ظهرت اتجاهات ترمي الى تنظيم المناهج التربوية بحيث تأخذ بالاعتبار الفرد من حيث :

- ميوله ، ورغباته ، وحاجاته .
- ايجابيته في المواقف التعليمية .
- أن تكون المادة الدراسية وثيقة الصلة بحياته وبيئته .
- أن يوجه المعلم عناية كبيرة لتنمية الفرد نموا متكاملا .

اي أن الفرد هو نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية وأن نموه ، وتطوره يجب أن يكون الهدف الاسمى من هذه العملية ، فان كل ما يقدم خلال هذه العملية وكل ما يتاح للطفل من مواقف يجب ان تقدر قيمتها بمقدار ما تخدم حاجات نمو التلميذ ، فالمادة الدراسية لا بد وأن تحدد في ضوء دراسة الطفل نفسه ،

---

* المشروع في الحياة العملية هو تصميم لعمل يزمع الانسان القيام به لتحقيق غرض معين من اغراضه ، سواء اكان بمفرده ام متعاونا مع غيره .

اي لا يمكن فرض المعلومات والمعارف على التلميذ من الخارج ، لان التعلم عملية نشطة تبدأ من داخل المتعلم نفسه .

وقد تبلورت فكرة تنظيم المناهج التربوية بحيث تكون مسايرة لاغراض التلاميذ بصورة اوضح ، وانتشرت في الميادين التعليمية عندما نادى جون ديوي بهذه الفكرة وعمل على تطبيقها في مدرسته التجريبية فيشيكاغو ، سنة ١٨٩٦ والتي تعد اول مدرسة ذات منهج نشاط معين تغلب عليه الصفة التلقائية وهو يقتضي :

١ ـ أن يبنى المنهج على ميول الاطفال وحاجاتهم (١) ، بمعنى ان الميول والحاجات التي يشعر بها الاطفال ورغبتهم في الكشف والتجريب وغيرها من الانشطة التلقائية هي التي تشكل محتوى المنهج.

٢ ـ أن يلزم تطبيق هذا المنهج بعض التغيرات الجذرية في تنظيم المدرسة مثل :

● أن يكون تقسيم التلاميذ الى مجموعات على وفق ميولهم لا على أساس اعمارهم بحيث لا يرتبط كل تلميذ بمجموعة معينة من زملائه وينتقل معهم من فرقة دراسية الى فرقة اخرى في نهاية الدراسة .

● وجود جدول مرن لا يتقيد فيه التلاميذ بنظام الحصص المتبع فيها حاليا .

● أن يتم تقويم التلميذ على أساس مدى ما حققه من نمو ووفق ما تسمح به قدراته وميوله الخاصة وليس على أساس مقارنته بغيره من التلاميذ .

---

1. The Interests and Needs Centered Activity Curriculum .

● الا يفرض على التلاميذ نظـــام معين ، وانما يترك لهـــم ـــ تحت اشراف الكبار ـــ وضع نظـــام يقبلونه وفـــق معايير يتفقون عليها .

● ضرورة توفـــير الامكانات اللازمة لممارسة انواع متعددة من النشـاط الذي يميـــل اليه التلاميذ داخل المدرسة وخارجها مثل اللعب والبنـــاء والزراعة وتربية بعض الحيوانات ، والرسم والتلوين والمشاهدة وممارسة الاشياء واجـــراء التجارب والقيام برحلات وغيرها .

هـــذا قد انشئت في أوائل القرن العشرين في امريكـــا بعض المدارس التجريبية مثـــل مدرسة ميريام التجريبية (١) الملحقـــة بجامعة ميسوري سنة ١٩٠٤ وقسمت الدراسة بهـــا الى اربعة اقسام هي : الملاحظة واللعب والقصص والعمـــل اليدوي . ومدرسة كولينـــز التجريبية (٢) ، سنة ١٩١٧ ، وكانت الاقسام الرئيسة في منهجها تشبـــه اقسام مدرسة ميريـــام تقريبا ، اللعب والجولات والقصص والاشغال اليدويـــــة .

بالرغـــم من أن مناهج النشاط لمدارس ديوي وميريام وكولينز وغيرها من المدارس لـــم تصادف قبولا كبيرا في باديء الامر ، الا انهـــا استطاعت ان تثبت اقدامهـــا كحركة لها فلسفتها الخاصة ، التي تختلـــف عن الفلسفة التي تقوم عليها مناهج المـــواد بانواعها المختلفـــة .

ومـــن أكثر الصور التطبيقية انتشارا لمنهـــج النشاط واكثرها قبولا في الميـــدان التربوي تنظيم المنـاهـــج على صورة مشروعات (٣) غرضية ، بمعنى أن تبني على اغراض التلاميذ وتستهدف مـــا يرغبون فيه ويميلون اليه ويرجع الفضل في ترجمة هـــذه الفكرة الى مفهوم عملي

---

1 . Merriam Labortory school

2. . Coulings Experimental School .

3 . Projects Curriculum .

تطبيقي الى وليم هيردكلباترك (١) وهو احد تلاميذ ديوي ، فقد نشر سنة ١٩١٨ مقالا تربويا شرح فيه وجهة نظره فيما يتعلق بهذه الطريقة وقد عرف كلباترك المشروع بأنه « نشاط غرضي ، تصاحبه حماسة قلبية ويجري في محيط اجتماعي » . ومن تحليل هذا التعريف نجد ان كلباترك يؤكد أهمية توافر ثلاثة عناصر اساسية في المشروع ، **الغرضية ، والميل ، والصفة الاجتماعية .**

والواقع ان تعريف كلباترك لطريقة المشروع قد أصبح منذ نشر مقاله الذي اشرنا اليه ، دستور طريقة المشروعات ، وان اكثر الباحثين في هذه الطريقة والقائمين على تطبيقها في المدارس يتابعون كلباترك فيما ذهب اليه من تحليل لمعنى المشروع .

وقد طبقت طريقة المشروع في بعض مدارس الولايات المتحدة الامريكية كما بدىء تطبيقه عام ١٩٣٩ بالقاهرة في بعض المدارس النموذجية (٢) ، ثم انتشرت هذه الطريقة على نطاق ضيق جدا في بعض الدول العربية . ولعل خير السبل لتوضيح ذلك وصف مشروع من المشروعات التي أشرفت عليها عندما كنت مسؤولة عن تعليم البنات في امارة أبو ظبي عام ١٩٧٠ . وقد نفذت هذا المشروع طالبات الصف الاول الابتدائي باحدى مدارس الامارة ، وتم ذلك بتوجيه معلمة الصف واشرافي المستمر حتى نجح المشروع .

تركز المشروع حول تربية الدجاج ، وظهر هذا المشروع في اثناء تناول الطالبات للوجبة الغذائية التي كانت تقدم لهن من وزارة

---

1 . William Heard KilpatricK

استاذ التربية السابق بكلية المعلمين التابعة لجامعة كولمبيا

(٢) اقرا وصف هذه المشروعات في كتاب : « التربية عن طريق النشاط » — اسماعيل القباني — مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٨ .

التربية والتعليم في صباح كل يـــوم ، وكانت تشمل احيانا على البيض ، فتمتنع بعض الطالبات الصغيرات عن اكلـــه على حين يأكله بعضهـــن بلـــذة ، وكان الغرض من المشروع هو : البحث عن فائـــدة تربيـــة الدجاج بامارة ابـــو ظبي ، وقد وجهت المعلمة الطالبات الى التفكيـــر في الطرق المختلفة ، لتربيـــة الدجاج وهل يمكن ان يعيش في مناخ مثـــل مناخ الامارة أم لا ، وخاصة أن الدجاج الذي كـــان منتشرا في الاسواق آنذاك هو الدجاج المثلـــج المستورد من الخارج ، فمزارع الدجاج لـــم يكن لهـــا وجود الا فيما ندر . وقد اخذت الطالبات اللواتـــي يقضيـــن اجازتهن خارج الامـــارة أي اللواتي أصلهن من بعض الدول العربية ولهـــن خبرة بالدجاج يتحدثن لزميلاتهن بشغف ، فحركن حماسهن وانتهى الامر الى مطالبـــة ادارة المدرسة بتوفير قطعة من المساحة الشاسعـــة التي تتمتع بهـــا ارض المدرسة ، وبدأت الطالبات يفكرن في الخطـــوات التي يتخذنها لتنفيـــذ مزرعة صغيرة لتربية الدجـــاج في مدرستهن ، وكانت أولى الخطوات أن يتفقـــن على الحصول على الدجاج وبحثن عن كيفية الحصول ولـــم يجدن في البداية سوى شراء بعض الدجاجات والديكة واثنـــاء النقاش والمحادثة استطاعت الطالبات ترتيب المكـــان الذي سيعيش فيـــه الدجاج . وقد قمـــن بحرث الارض قليلا بمعاول صغيرة وتنظيفها من الحجارة وتـــم عمل السياج واماكن حفظ الدجاج من الادارة واصبح هناك بيئـــة حقيقية لتربية الدجاج مما وفـــر للطالبات المشاهدة الحقة والعمل والتطبيق ، وتكونت فـــرق من الطالبات حسب رغباتهن وميولهن للعنايـــة بالدجاج ، وذلك بتقديم العلف ، وتنظيـــف اماكنه والجميع كـــن يراقبن عن قرب نمـــوه وما يصيبه من أمراض ، وكيفية علاجها والوقاية منهـــا ، وكيفية وضع البيض وجمعه وحفظـــه ، واختيار بعضه للاستفادة منـــه لتفقيس الصيصان . تخلل تنفيذ المشروع مواجهة الطالبات بكثير مـــن المشكلات ، وبشعورهن بالحاجة لمعرفـــة الكثير من المعلومات والحقائق ، وبوقوعهن في كثير من الاخطاء ، وكـــن يرجعـــن دائما للمعلمة للاستعانة بهـــا هـــذا علاوة علـــى اكسابهن للخبـــرات المباشرة الواقعيـــة . وعندما تشعـــر

المعلمة بضرورة اعطاء المعلومات وشرح ما يلزم من الاسئلة التي كانت توجهها الطالبات لا تتأخر عن ذلك هذا علاوة على استغلالها ما يلزم من وسائل تعليمية او تطبيق ما يمكن تطبيقه في مجسمات ورسومات من قبل الطالبات باستعمال ، المعجونة (الصلصال) والاقلام الملونة واشغال يدوية مختلفة . وقد تعاونت معلمات اخريات في تاليف نشيد عن الدجاج وفوائده كانت الطالبات ينشدنه في لعبهن ورحلاتهن وقد ادى هذا المشروع الى مشروع آخر هو الاستفادة من ريش الدجاج وغيره من الطيور المتوفرة في امارة ابو ظبي وتجميعه وعمل المخدات الجميلة البسيطة التي بيعت في معرض المدرسة لتلك السنة بربح وفير استفاد منه الصف الاول بتأسيس مكتبة قصصية في اللغة العربية .

ان الفائدة التي تكمن في تحقيق المشروع هي فيما يكسبه التلاميذ ويتعلموه من خلال مرورهم بكل خطوة من خطوات المشروع . ولكي يحقق تطبيق هذه الطريقة الهدف التربوي السليم ينبغي ان يراعي في المشروع بعض العناصر الهامة منها :

اولا : حسن اختيار المشروع وذلك بان :

● يكون بمستوى التلاميذ ومسايرا لميولهم ، مما يدفعهم الى الاقبال بنشاط وشوق وحماسة . هذا بالاضافة الى تنوع المشروعات واتزانها واهميتها .

● يكون المشروع غنيا بالخبرات بمعنى ان يكتسب التلاميذ اثناء تطبيقه خبرات متعددة في جوانب شتى من الحياة الخاصة والعامة ، كالعلوم ، والتاريخ ، والاجتماع ، والجغرافية والاستمتاع والانتاج وكسب المهارات وغير ذلك ، والا يقتصر اهتمام التلاميذ فيه على الانتاج .

● يراعي المشروع ظروف المدرسة والتلاميذ وامكانات العمل ، فعلى المعلم ان يتأكد ان جميع المواد والامكانات التي يحتاج اليها المشروع متوافرة كما ان نفقات الحصول عليها مناسبة للقدرة المادية للمدرسة .

ثانيا : تخطيط المشروع :

ينبغي أن يتم ذلك باشتراك المعلم والتلاميذ في وضع خطة منظمة للعمل وان يتم تسجيلها وتوزيعها على التلاميذ حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم المختلفة ، ولا شك ان هذا يتيح للتلاميذ الفرصة لكي يتدربوا على المناقشة وآدابها وهي مهارات تهدف التربية الى اكسابها للتلاميذ ، وايضا تنمي المناقشة لدى التلاميذ القدرة على التفكير السليم والنقد الحر والتعبير عن النفس والخلق والابتكار .

ثالثا : التنفيذ (التطبيق) :

يعتبر تنفيذ المشروع من أهم المراحل واخطرها واكثرها استثارة لشوق التلاميذ واهتمامهم لانها تمثل لديهم الحركة والنشاط والتحرر من جو السأم داخل الصف في المدرسة التقليدية حيث يصبح التلميذ ايجابيا يعمل لا سلبيا يتلقى ويستوعب فقط ، فالتلميذ يواجه المشكلات ويستعين على حلها بالمعلم والاختصاصيين وبالعودة الى الكتب ، كل ذلك في الوقت المناسب وعند احساسه بالحاجة ، ومن ثم نجد أن ما يكتسبه التلميذ من خبرات يتم بطريقة مباشرة وحية ويتحقق بذلك وظيفية المعلومات ، ومن ثم تثبت في ذاكرته ، هذا بالاضافة الى اتاحة الفرص للتدرب على جمع البيانات بنفسه والتحقق من صحتها أي أنه يستخدم الاسلوب العلمي في مواجهة المشكلات وحلها ويعتمد على نفسه ويتحمل المسؤولية ، ويتعاون مع غيره من أجل تحقيق الاهداف المشتركة للجماعة وكل هذا بالحق تدريب على ممارسة الفضائل التي لا غنى للفرد عنها اذا ما اراد النجاح في الحياة الاجتماعية .

رابعا : التقويم :

ويشمل التقويم في المشروع النواحي الآتية :

- تقدير الخبرات التي اكتسبها التلاميذ من المشروع .
- تبين أوجه النقص أو الكفاية في الوسائل التي اتخذها التلاميذ لتحقيق أهدافهم التربوية .

● اظهار ما اعترضهم من عقبات وكذلك الطـرق التي اتبعت في التغلب عليها ومـدى ما اصابها من نجـاح .

● تحديـد الاخطاء آلتي وقعوا فيها والاسباب التي ادت اليهـا ، ومدى محاولتهم لتلافيهـا أثناء التطبيـق أو وضـع الاقتراحات الخاصـة بذلـك مستقبـلا .

● كتابـة التقارير المفصلة عن المشروع واوجـه النشاط فيه متضمنة النقاط السابقة ومنيرة طريـق من يتصدى للقيام بمثل هـذا المشـروع .

والآن بعـد أن عرضنا العناصر الهامة التي ينبغي مرأعاتها اثنـاء تطبيق طريقة المشروعات نقوم باظهار اهـم ما تعرضت له هذه الطريقة من نقـد شأنها شأن ايـة طريقة تدريس حديثة تبرز في الميدان التربوي . ومع أن كلباترك أوضح في تعريفه لطريقـة المشروعات بأنها ليست خطـة جامدة للتدريس يتعين تنفيذها بحذافيرها وانمـا هي فكرة مرنة يمكن تطبيقها على وجـوه مختلفة او هي روح خاصة ، متى تشبـع المعلمون بهـا ، أمكنهم أن يطبقوها على الوجه الذي يلائـم ظروفهم والى الحد الذي تسمح بـه تلك الظروف في كل حاله . وان النشاط المنطوي على الغرض اصبح يعتبر شرطا لا بـد منه في كل طريقة قويمة للتعليم . الا انـه برز لهذه الطريقة من عارضها ومـن ناصرها ، **ويمكننا تلخيـص اهـم آراء المناصرين فيما يلـي :**

١ ـــ طريقـة المشروع اصلح الطرق السيكلوجية لاختيار وتنظيم الخبرات التعليمية ، لانها تعطي الاهتمام الاول لميول التلاميـذ واغراضهم وحاجياتهم ، وهي دوافع أساسيـة في التعلم . فبفضل مرونة طريقـة المشروع وتنوع جوانـب النشاط فيها يجد كل تلميذ ما يناسب قدراتـه وميوله . وبعبارة أخرى تتيح طريقة المشروع الفرصة لتغذية الفـروق الفردية بين التلاميـذ .

٢ ـــ تهـيء طريقة المشروع تعلما وظيفيا يتصل اتصالا مباشرا بخبرات آلفرد في الحيـاة فلأنها تهتم بالمواقف التعليمية التي تقابل التلاميذ

في حياتهم داخـــل المدرسة ، وتكسبهم الخبرات التي تساعدهم في حياتهم في المستقبل وذلك عـــن طريق اشباع حاجاتهم وتحقيق اغراضهم التي يشعرون بأهميتها دون اعتبار لمقـــررات دراسية منفصلة عن واقع التلميذ وبيئته كل هذا يجعل التعليم وظيفيـــا .

٣ ـــ تهـــيء طريقة المشروع تنوع جوانب النشاط التعليمي ، اذ لا تقتصر على القراءة او التدريس داخـــل الصف . وهي بذلك تتيـــح فرص النمـــو والتطور المتكامل للتلميذ اكثر من مجرد العناية بنمـــوه العقلي ، كما انهـــا تساعد على التكامل في التعليم حيث تلتحم جوانـــب النشاط التعليمي حـــول مشكلة واحدة . ففي بحثهم لمشكلة تهافـــت الدول على البترول في اوقـــات السلم والحرب ، يستمد التلاميذ معارفهم من العلوم والسياسة والاقتصاد والتاريخ والجغرافية وما اليها ، ولذلـــك يؤدي بحثهم لهذه المشكلة الى تكامل في تعلمهـــم .

٤ ـــ تهـــيء طريقة المشرع للتلاميذ ، حرية العمل ، وتنميـــة الاتجاهات والمهارات السليمة كالتعاون ، والتفكير العلمي السليم ، فكمـــا اشرنا سابقا تتيح للتلاميذ فرصا عديـــدة لابداء الراي بحرية تامـــة في تخير المشروع ووضع الخطـــة واقتسام النشاط وتوزيعه والمشاركـــة في تنفيذه ، وتقويـــم المشروع ، والعمل على التخلص من الاهواء في اصدار الاحكام وعلى رعايـــة آداب الحديث بعامة .

وتتلخص آراء المعارضين لطريقة المشروع فيما يلـــي :

١ ـــ مـــن الصعب تحديد الميول والحاجات الحقيقية للتلاميذ ، لانهم سريعو التنقـــل في التعبير عن ميولهم ، هـــذا بالاضافة الى أن التمشي مع ميـــول التلاميذ قد يؤدي الى اهمال مـــا يتصل بالماضـــي والمستقبل وبذلك ينحصر التعليم كلـــه فيما يتصل بحياة التلاميذ مباشرة .

٢ ـــ تقلـــل طريقة المشروع من المسؤولية الاجتماعية للمدرسة . فبتركيز الاهتمام على الطفـــل وحاجاته وميوله ، قـــد تهمل المدرسة نمـــو الاطفال في فهـــم المجتمع الذي يعيشون فيه ، كما تهمل نموهـــم في ناحية الاهتمام برفاهية الغـــير .

٣ ـ تحتاج طريقة المشروع الى توافر الامكانات المادية في المدارس كتصميمها تصميما خاصا وتجهيزها بالمعامل الوفيرة وحجرات الرسم والاشغال المناسبة والخامات والادوات اللازمة للدراسة .

٤ ـ لا تتيح طريقة المشروع الفرصة المناسبة للتدريب على المهارات الاساسية كتلك التي تتصل بميادين الحساب واللغة ومبادىء العلوم ، حيث لا تمس هذه النواحي في اثناء القيام بالمشروع الا مسا خفيفا ، اي انها لا تساعد على اقامة برنامج تعليمي منظم مما قد يترك ثغرات خطيرة في الخبرات التعليمية للطفل .

٥ ـ تحتاج طريقة المشروع الى معلم ذي كفاءة خاصة واعداد علمي وفني يتناسب ومتطلباتها وانجازاتها ، وتطبيق هذه الطريقة في المدارس المعتادة يتطلب من المعلم ان يتولى بنفسه مسؤولية تخطيط المناهج وتنفيذها مما لا يتوافر لدى كثير من المعلمين .

٦ ـ تفتقر طريقة المشروع الى التنسيق والتكامل لتحقيق ما ينبغي ان يتوافر منه على مستوى المقررات والموضوعات أو على مستوى الكتب والمراجع او على مستوى الطرق والوسائل .

وفي ختام كلامنا على مناهج النشاط لا نستطيع الا أن نقر بأنها قد غيرت وجه التربية وتركت بصماتها في ميدان المناهج ، بناء وتنفيذا وتطويرا وتحديثا . واذا كانت مناهج النشأط على صورتها الاولى غير مطبقة حاليا ، فان مبادئها وبخاصة في مجال التخطيط والايجابية والمشاركة والاهتمام بالعمل والبيئة والحياة والاهتداء بحاجات التلاميذ وميولهم وغير ذلك ، لا تزال هي المبادىء الهادية التي تأخذ بها المدارس الحديثة في جميع أنحاء العالم وخاصة الابتدائية منها لان منهج النشاط اكثر التنظيمات المنهجية ارتباطا بطبيعة المدرسة الابتدائية لان تطبيقه في المراحل الاخرى من التعلم لا يتناسب مع طبيعة هذه المراحل وخصائص طلابها .

تنظيم المنهـج في صورة وحدات

ان فكرة تنظيم المنهـج في صورة وحدات دراسية لا تعـد فكرة جديدة تماما فى التدريس فقد بدات في تعاليـم جوان فردريك هربارت (١) (١٧٧٦ – ١٨٤١) المربـي والفيلسوف الالماني ، وقد ظهر هذا المفهوم في التدريس كمحاولة لعلاج كثير من نقائص الدراسـة التقليدية وطرقهـا . وربمـا كان اول من اشار صراحة للوحدات هـو شارل ماكموري (٢) فقد راى ان حـل مشكلات تعليم الاطفال كيفية التفكير مع امدادهـم بالمعرفة الضرورية للحياة الفعالة هـو استخدام وحدات كبيرة للتعلـم . وقد اشار الى هـذه الوحدات كمشروعات من وضع المعلمين لا من وضع التلاميـذ .

ثـم جـاء موريسـون (٣) ونادى أن الطريقـة الصحيحة للتدريس هي ان يختبر المعلـم معلومات تلاميذه أولا ثـم يعلمهم ثم يختبر نتيجة تعليمه ، ثـم يعدل خطته ، ثـم يعلمهم ويختبرهم مرة أخرى للتأكـد من تعلمهم تعلمـا وظيفيا .

. وكـان لانتشار منهج النشاط أثـر في تغيير مفهوم الوحدة ، ففي تنفيذ المشروع تزول الحواجز بين المـواد وتتكامل المعرفة والخبـرة وتتلاحم الاهداف وتتحقق الوحدة بين العلـم والعمل وبين النظريـة والتطبيق ، وكـان من ايجابيات منهج النشاط انـه نجح في توجيـه انظار المربين الى أهمية تكامل الخبرة وتكامل المعرفة واثـر كل ذلك في تكامـل الشخصيـة .

---

1 . Johann Friedrick Herbart .

2 . Mc Murry .

3 . Henry Morison .

ويبـــدو ان الجدل لا يزال قائما بين المربين حول الوحدة الدراسية احلقة من حلقات اصلاح منهج المـــادة هي ، أم فكرة تفرعت عن منهـــج النشـاط وتأثرت بالطرق التي تضمنها هذا المنهـــج كطريقة المشروعات ، وطريقة حـــل المشكلات وطريقة المعمل ... وهكـــذا ؟

وعلـــى الرغم من الاختلافات العديدة التي تـــدور حول ما تعنيه كلمة وحدة من حيث الوظيفة التي تؤديهـــا والموقف الذي تخدمه والاسس التي تقوم عليهـــا استهدفت الوحدات في أول أمرهـــا معالجة تفكك المنهـــج والعمل على أبراز وحدته ثـــم تطورت فأكدت أيضا أهمية ربـــط الدراسة بالحياة وايجابية التلاميـــذ ونشاطهم ، وعملت على مساعدة المعلـــم على تحقيق الاهداف التربوية بصورة أعـــم واشمل . وقد عـــم استخدام طريقة الوحدات في التدريس في كثـــير من أنحاء العالم ولا تزال البحوث والدراسات المستفيضة في مجالها تلقـــي اضواء جديدة على طرقهـــا واساليبها ومدى الافادة منها وبخاصة في عصر تفجر المعرفـــة وتزايـــد الاتجاه نحو التخصص واقامة الحواجز بين المـــواد .

ورغـــم الصعوبة التي يسببها التنظيم المدرسي الحالي الـــذي يعتمد على الحصص التقليدية اليومية ، فـــان تخطيط الوحدة قد لقـــي اهتماما في السنوات الاخيرة نتيجـــة للمحاولات التي بذلت لتنظيـــم الخبرات التعليمية للتلاميـــذ ،حيث تتفق مع بعض المفاهيـــم الحديثـــة للتعلـــم .

ولكـــي نتضح وجهات النظر التي تدور حول طريقـــة الوحدات علينا أن نبـــدأ في محاولة لتحديد مفهوم الوحدة وما يرتبط بهـــا مـــن أمـــور هامـــة .

مفهوم الوحدة :

الوحدة الدراسية شاملة من حيث إحال ، وفيها تنظم المواد التعليمية والنشاط بحيث يكون وحدة مترابطة ، لا اجزاء منفصلة من المعرفة تقوم في صورة سلسلة من موضوعات تشرح وتدرس وتحفظ يوميا . وبعبارة اخرى انها سلسلة ذات معنى من الخبرات والنشاط التعليمي تدور حول موضوع دراسي مهم او فكرة أو قاعدة ، او حول اهتمامات التلاميذ او حاجة يحسون بها ، او مشكلة اجتماعية مهمة ، ويخططون الوحدة بالتعاون فيما بينهم وتحت اشراف المعلم وتوجيهه .

ادى مفهوم الوحدة المتقدم الى ظهور نوعين من الوحدات هما :

١ ـ وحدة قائمة على المواد الدراسية (١) :

العامل الذي يحقق هذه الوحدة في الموقف التعليمي هنا هو المادة الدراسية التي تدور حول مركز او موضوع او نقطة معينة ، ولا تتقيد الدراسة بالحدود الفاصلة بين فروع المادة او بين مادة واخرى . ولكن القصد اكتساب نتائج تعلمية مشتقة من خبراتهم التي مروا بها خلال اتصالهم بالمادة الدراسية .

٢ ـ وحدة قائمة على الخبرة (٢) :

العامل الذي يحقق هذه الوحدة في الموقف التعليمي هنا هو المتعلم نفسه ، فيقوم المعلم فيها بالتعاون مع تلاميذه بتنظيم مجموعة من الخبرات المربية حول حاجة من حاجات التلاميذ او حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه ، اي أن الخبرات التعلمية تدرس من جميع نواحيها بغض النظر عن الحواجز الفاصلة بين ميادين المعرفة الانسانية والقصد هو اكتساب نتائج تعلمية نابعة من الخبرات نفسها .

---

1. Subject . Matter Units

2. Experience Units .

وقد قسم كازويل وكامبل (١) . كل نوع من النوعين اللذين اشرنا اليهما الى ثلاثة انواع وصنف الكثيرون من المربين الوحدات الى اكثر من نوعين ، والحقيقة ان النظرة العامة الى أنواع الوحدات تبين انها كلها متشابه في الجوهر وان اختلفت الاسماء ويجمع بينها انها كلها تعترف بوحدات في التعلم اكثر من تلك الوحدات الموجودة في الحصص التقليدية . فالوحدات القائمة على المواد الدراسية او القائمة على الخبرات تستخدم المادة الدراسية ولكنها تستخدمها استخداما وظيفيا ، كما ان المدرسة التقليدية تستخدم الخبرة ايضا ، فكل شيء يقوله الانسان نوع من الخبرة ، وكل أوجه النشاط التعليمية خبرات ايضا . وعلى هذا فالمدرسة التي يقوم نشاطها على المادة الدراسية مدرسة خبرة ، كما ان المدرسة التي يقوم نشاطها على الخبرة مدرسة مواد دراسية ايضا . ومن اجل تسهيل عرض كل نوع منها نورد ملخصا للفروق التي قدمها برتون (٢) لهذين النوعين وهي كما يلي :

الوحدة القائمة على المواد :

- وتعد مقدما بواسطة شخص أو اشخاص يعرفون المادة وترتيبها المنطقي .

- تنظم الوحدة حول محور او موضوع من المادة الدراسية متفق عليه ويسيطر عليه المعلم .

- تركز غالبا حول الماضي ويشار قليلا الى الحاضر والمستقبل ، ولهما لنتائج ثابتة وتترك جانبا بعد الانتهاء منها .

- يقوم العمل في النهاية عن طريق الاختبارات التحصيلية للتعرف على الحقائق والمهارات التي حصل عليها التلاميذ .

---

1 . Caswell and Campbell .

2 . Burton .

الوحدة القائمة على الخبـرة :

● تبـدأ بعزم المتعلم لتحقيق غرض معين وتنظم سيكلوجيـا حول غرض من اغراض المتعلـم .

● تنظـم بواسطة جماعة متعاونة (معلم وتلاميذ) .

● لا تهتم بالمـادة الدراسية اساسا بل تنظم بالعادة تنظيما وظيفيا وتركز حول الحاضر والمستقبل وتستخدم التراث الماضي في حـل المشكلات الحاليـة .

● لا نتائج ثابتة لهـا او معروفة مقدما او مطلوبة لكل المتعلمين .

● يقـوم العمل باستمرار بوسائل متعددة ويشترك التلاميـذ في هـذا التقويم .

● تؤدي الى اهتمامات ومشاكل واغراض جديـدة .

ولمـا كانت مدارسنا الاردنية قد اتجهت الـى استخدام الوحدات لذلك راينـا ان نوضح الخصائص والاسس المتبعـة في تخطيطها ، وسنجمع بين الوحدة القائمة على المـواد الدراسية والوحدة القائمـة على الخبرة على اساس ان كل نـوع منهما يستخدم المـادة الدراسية كمـا يستخدم الخبرات .

خصائص الوحـدة الدراسية

في ضـوء مفهوم الوحدة الذي سبق ان اوردناه يمكن تميزهـا بالخصائص التاليـة :

١ ــ تقـوم دراسة الوحدة على اساس التكامل :

عالـج التربويون تفكك المعرفة في المنهـج التقليدي بأن اقترحوا طريقة الوحدة لتحقيق التكامل في المنهـج ويقتضي هذا التكامل ان تدور

الدراسة حول محور أساسي ، على ان يتم التكامل بين جوانب الخبرة المربية التي تتضمن المعرفة والمهارات والميول والاتجاهات والقيم والتفكير . ومن الممكن أن يتحقق ذلك عندما تقوم الدراسة على أساس مواجهة مواقف طبيعية تتصل بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم فتستثير دوافعهم فيقبلون عليها باهتمام وشوق مما يساعد على توجيه سلوكهم الوجهة المرغوب فيها . ثم ان مبدأ التكامل الذي تقوم على اساسه فكرة الوحدات الدراسية انما يمكن تحقيقه على أساس تكامل المعرفة من جوانب الخبرة والاهداف والحياة داخل المدرسة وخارجها .

٢ ــ تقوم دراسة الوحدة على أساس النشاط المشترك :

تهيء طريقة الوحدة مواقف خبرة يعيشها التلاميذ ويواجهونها بعقولهم ونفوسهم على السواء ويتحقق ذلك بما يتاح للتلاميذ من فرص في تخطيط الوحدة تخطيطا مرنا ومن المشاركة في تنفيذها مشاركة تقوم على العمل الجماعي التعاوني وتتسم بالتفكير العلمي البناء . ويقوم على مشاركة التلميذ في تحصيل الخبرة واكتسابها عن طريق ما يستخدمه من مراجع وما يقوم به من دراسات وما يمارسه من نشاطات ، وفي ذلك تحقيق لمبدأ التعليم الذاتي والتعليم المستمر الذي هو مطلبنا في العصر الحاضر ، وفيه مراعاة للفروق الفردية ومبدأ ايجابية المتعلم .

٣ ــ تقوم دراسة الوحدة على أساس الارتباط الوثيق بالحياة :

من الاسس المهمة في بناء الوحدة أن تقوم على أساس دراسة ما يناسب التلاميذ ويشبع حاجاتهم ويعينهم على حل مشكلات البيئة والحياة . ويقتضي ذلك تنظيم المادة تنظيما سيكولوجيا يراعي مطالب نمو التلاميذ ومطالب حياتهم بدلا من الالتزام بمنطق المادة ومطالب التخصص .

٤ — تخطط الوحدة ويعد محتواها مقدما .

٥ — تقوم الوحدة على أساس التعاون والعمل الجماعي .

٦ — تعد في الوحدة الوسائل المعينة وأساليب التدريس وخاصة أسلوب حل المشكلات .

من الواضح انه لا يوجد طريقة يمكن ان تعتبر افضل الطرق دائما في التدريس ومن الامور الطبيعية ان تتضمن الوحدة استخدام أكثر من طريقة في التدريس وكل طريقة تستخدم لتحقيق هدف من اهداف الموضوع الرئيسي أو فكرة من افكاره الرئيسة .

٧ — يتم التقويم في الوحدة الدراسية على اسس علمية سليمة .

يعتمد التقويم في الوحدة الدراسية على ملاحظة سلوك التلاميذ ، ومدى تقدمهم في مجالات النمو المختلفة ، وما يكتسبونه من ميول واتجاهات وقيم ، قلما تستطيع الاختبارات المعتادة ان تنجح في تقويمها ، فهو متكامل مع التدريس ومستمر طوال مدة دراسة الوحدة وقائم على اساس ديمقراطي .

خطوات بناء الوحدة الدراسية

لعلنا نستطيع القول ان الاختلافات بين نوعي الوحدات التي تعرضنا لدراستها غير جوهرية ، وبصرف النظر عن الاختلافات، يمكننا أن نحدد الخطوات الضرورية التي تساعد على بناء منهج في صورة وحدات وسواء اكان هذا المنهج يدور حول موضوعات المادة الدراسية ومفاهيمها أم حول مشكلات الحياة وحاجات التلاميذ فان الخطوة الاولى في بنائه هي تحديد الوحدات على اساس البحث العلمي ويتم ذلك بالاستعانة بالخطوات التالية :

أولا : التعرف على ميـــول وحاجات واهتمامات ومشكلات التلاميذ الذين وضعت الوحدة الدراسية لهـــم ، وذلك بغرض تحليل وترجمـــة المعلومات المتاحة حتى يمكن ان تكون البداية في تحديـــد أهداف الوحدة ومحتواها وجوانبها الهامـــة ، وخبرات التعلم بداية جـــادة .

ثانيا : اختيـــار الوحدة وتحديد أهمية دراستها ومجالها . ينبغي أن تراعي الوحدة المختـــارة مستوى التلاميذ وميولهم ، واستعداداتهم ، والمشكلات واوجه النشاط ذات المعنـــى والاهمية الاجتماعية ، وفـــي العادة يختار المعلـــم احدى الوحدات المستمدة من المـــواد الدراسية او حاجات التلاميذ أو حاجات بيئتهم او مجتمعهم ، ويستطيع المعلـــم ان يتخذ من الوسائل ما يـــراه مناسبا لاستثارة اهتمام التلاميذ بموضوعها ، فقـــد يستخدم أسلوب المناقشة أو عرض البيانات المتصلة بالموضـــوع ، أو تهيئـــة الظروف للقيام ببعض انواع النشاط التمهيدي ، كعرض بعـــض الافلام أو قراءة موضوعات معينـــة في الصحف والمجلات أو القيام ببعض الرحلات أو غير ذلـــك .

ثالثا : تحديـــد الاهداف والنتائج التعليمية المرغوبة والتي يمكن تحقيقها من دراسة الوحـــدة .

ان اختيـــار الاهداف وتحديدها ليس من الامـــور السهلة ، وقد اشرنا في تناولنا للاهداف في فصل سابق أن الاهداف العامة للتربيـــة تحدد في ضوء فلسفة تربوية مقبولة ، ومطالب نمـــو التلاميذ وحاجات المجتمع وخصائص العصر . ويمكـــن تحديد الاهداف المباشرة للوحدة الدراسية المختارة في ضوء مـــا نحصل عليه من معلومات عن الخطوات السابقة ويجب أن تكون أهداف الوحدة ممثلة للمعلـــم والتلاميذ . وقد تخالف أهداف المعلـــم من تدريس الوحدة اهداف التلاميذ من دراستها غير أن الهدفين بالرغـــم من ذلك متكاملان ، فأهداف المعلـــم هي النتائج التربوية المرغوبة التي يأمل أن يصل اليها تلاميـــذه ، أما أهداف التلاميذ

فهي النتائج التي يرغبون في الوصول اليهـــا عن طريق نشـاطهم فـــي حـــل المشكلة التي يهتمون بهـــا .

وبوجه عـــام ينبغي أن توضع الاهداف في ضوء المفاهيم والقيـــم والاتجاهات والعادات ، والمهـــارات والقدرات التي ينتظر ان يحصل عليها التلاميذ نتيجـــة لدراسة الوحدة ، وذلك بالاضافة الى مـــا ينتظر حصولهم عليـــه من المعلومات والحقائق والمبادىء العامـــة .

وينبغي في هـــذه الخطوة أن تترجم الاهداف العامة للمدرسة الى أهداف خاصة في ضوء مـــا يجب أن تحفظ بـــه الوحدة ، وفي ضوء مـــا دلت عليه الدراسة التحليلية لخصائص التلاميـــذ . ولتحقيق ذلك يجب أن توجـــه عناية خاصة للتدرج في مستويات السلوك المتضمنـــة في الاهداف بحيث تبـــدأ كل وحدة عند المستوى الذي وصل اليـــه التلميذ في الوحدة السابقة وتأخذ بيـــده نحو الاهداف الشـاملة .

وممـــا تجدر ملاحظته ان الاهداف ليست ممكنة التحصيل بشـكـــل متساو في كل وحدة فبعض الوحدات قـــد تناسب بشكل خاص العمل على تكوين اتجاهات معينة والبعض الآخـــر يناسب العمل على تنمية بعض الجوانب الخاصة بالتفكير الناقـــد .... وهكذا . ومن المحتمل كذلك الكشف عـــن أهداف مرغوبة في الخطوات الاخرى لتخطيط الوحدة بالاضافة الى التي صيغت سابقا ، ومن هنـــا يأخذ التحديد الاول للاهداف شكل اطار عـــام مرن .

رابعا : اختيار خبرات التعلـــم وانشطته ووضع خطة العمـــل في الوحدة . من الضروري أن يتـــم الاختيار بحيث يدور حول مستويات مختلفة من الخبرات التعليمية منها مـــا يتصل بالموضوع الرئيسي وابعاده المختلفة ومنها مـــا يتصل بالحقائق الخاصة والتفاصيل التي يمكـــن ان تخدم وتثري الافكـــار التي تستحق الاهتمام والتركيز . هـــذا وينبغي

تحديد الخبرات التعليمية للوحدة بمـــا يتلاءم مع مستوى التلاميذ ويعمل على تحقيق أهــداف الوحدة ، ولذلك يحسن أن تذكــر باختصــــــار الموضوعات أو المشكلات الرئيسة التي تعالجها الوحدة ، فان ذلــك يساعد على اعطاء فكرة عامـــة سريعة عن محتوياتها . واهــم وسيلة للوصول الى هــذه الخطوة هي المناقشة بين التلاميذ والمعلــم وتقديم المقترحات وقبولها أو رفضها وتعديلها ، وتنتهي المناقشة عادة بوضـــع قائمة بالاشياء التي ينبغي الحصول عليهـــا ومصادر هذه الاشياء والامور التي يجب عليهم اداؤها وكيفية ادائهـــا كما تشتمل القائمة ايضـــا على تقسيم العمل بين التلاميذ فرادى ، وعلى هيئة لجـــان وقد يشمل وضـــع الخطة أيضا بيـــان بالرحلات والمقابلات التي يحتمل قيـــام التلاميذ بها ، وبالمـــواد والادوات والوسائل التعليمية اللازمة للقيـــام بالانشطـــة التعليمية المختلفة في الوحـــدة .

وممـــا تجدر الاشارة اليه أن اشتراك التلاميذ في وضع خطـــة العمل في الوحدة القائمة على المـــادة الدراسية اشتراك محدود ، ذلك لان هذه المشاركة تقتصر غالبـــا على البحث في المصادر وتحليلها وتصنيف وجمع وتنسيق المـــادة التي تنفع كاجابات للاسئلة المختلفة ، يضاف الى هذا ما يقوم بـــه التلاميذ من اعداد وتقديم للمختصرات عن الاجـــزاء المختلفة للوحدة ، والقيام بادارة المناقشات وتنظيمها اذا دعت الحاجـــة الى ذلك . أمـــا اشتراك التلاميذ في وضع خطـــة العمل في الوحدة القائمة على الخبرة فهـــو على عكس ذلك ، اذ يشتمل على كل نواحـــي النشاط الهامة في الوحدة ولا يكـــاد يترك للمعلم الا مهمـــة الاشراف والتوجيـــــه .

خامسا : تنفيـــذ خطة العمل في الوحـــدة :

يحتاج تنفيذ خطة العمل الى اعداد مسبق ، فهـــو شرط من شروط النجاح ووسيلة لتوفير الجهـــد والطاقة ، وتدبر المشكلات قبـــل وقوعها ،

وينبغي أن يكون الاعداد مرنا شاملا ، وان يأخذ في الاعتبار جميع الاحتمالات . وعندما يبدأ التنفيذ ينبغي أن تتاح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة الاعمال والنشاطات وتحمل المسؤوليات على أن يتم كل ذلك تحت توجيه المعلم .

سادسا : مراجعة خطة الوحدة وتقويمها :

من الطبيعي ان تتضمن خطة الوحدة مقترحات بالوسائل والاساليب التي يمكن ان يستخدمها المعلم لتقويم اعمال التلاميذ ، وينبغي أن تكون هذه الوسائل شاملة لجميع اغراض الوحدة ، ومتكاملة بحيث يصبح التقويم جزءا اساسيا من بناء الوحدة واساسا من اسسها .

مرجع الوحدة

ان كل وحدة سواء اكانت قائمة على المادة الدراسية ام على الخبرة ، يمكن ان يوضع لها مرجع خاص يسمى « **مرجع الوحدة** » . ويقوم بوضع هذا المرجع اختصاصيون في التربية او في مجال المادة العلمية ، يشترك معهم بعض المعلمين ذوي الخبرة الواسعة وغيرهم من الفنيين ممن يمكن ان يكون لجهودهم اثر في تدعيم المرجع وجعله اكثر فائدة للمعلم . هذا وقد يضعها مجموعة من المعلمين يعملون في مدرسة واحدة أو في مدارس مختلفة ، الا ان ذلك قد يؤدي الى سطحية المرجع وعدم شموله ودقته وقد يستغرق اعداده وقتا طويلا .

والهدف من اعداد هذا المرجع توجيه المعلمين ومساندتهم وارشادهم للسير في الخطة وذلك بتوضيح اهمية الوحدة واهدافها وأنواع النشاط والخبرات التعليمية والمراجع التي قد يلجأ اليها عند تنفيذ الوحدة ، فمرجع الوحدة بذلك نوع من كتاب المعلم ولكنه يختلف عن مرشد المعلم بمعناه الشائع ، لان مرشد المعلم عادة ما يقتصر فقط على توجيه أسلوب المعلم وطريقة تدريسه ، كما انه يختلف

عن الكتاب المدرسي بمعنى انـــه لا يقيد حرية المعلم ولا يلزمه باتبـــاع المقترحات الواردة فيـــه اتباعا حرفيا . ذلك لانـــه يتضمن افكارا كثيرة ، ومقترحات متباينة يصعب على المعلـــم ان يستخدمها جميعا في تدريس اي وحدة ، بل يأخذ ما يراه مناسبا لظروفه وظروف الموقف التعليـــمي دون تكلف فقد يضيف او يحذف أو يعدل كلما دعت الظروف التربوية الى ذلك .

ومرجع الوحدة الى جانب تزويده المعلم بما سبق أن بينـــاه يحول دون التخطيط والارتجال عند تنفيذ الوحدة ، ويساعد على مرونة التنفيـــذ وعدم تجميد الوحدة وتحويلها الى مقـــرر دراسي ثابت بالصـــــورة التقليدية . ويمكن استخدام مرجع الوحدة في جميع انـــواع الوحدات سواء منها ما يدور حول المـــادة وموضوعاتها وأساسياتها او ما يـــدور حول مشكلات الحياة ومطالب نمـــو التلاميذ .

ولا مانـــع أن يكون للوحدة اكثر من مرجع ، وبذلك تزداد الفائدة التي يمكن أن تتحقق من استخدامها . وليس هنالك نمط واحد يحتذى بـــه في عمل مرجع الوحدة ، فهناك اكثـــر من طريقة في تنظيمه ، ومن الانمـــاط الجيدة ما يسير في التصميم التالـــي :

اولا : المقدمـــة :

ينبغي ان يتضح في المقدمـــة اهمية موضوع الوحدة ، ومدى افادة التلاميذ من دراستها ، ومـــدى ارتباطها بحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ، كما يحسن توضيح المـــدة التقريبية التي تستغرقها دراسة الوحدة ، وموضع الوحدة من الوحدات التي يشملها المنهـــج ، وعلاقة موضوع الوحدة بخبرات التلاميـــذ السابقة .

ثانيا : اهداف الوحـــدة :

يراعـــى في تحديد أهداف الوحدة ان تكون متسقة مع الاهداف العامة للتربية ، وان تكون واضحة المعنى ، ويسهل ترجمتها سلوكيـــا في مختلف المواقـــف التعليمية ، كما ينبغي ان تكون محددة لـــما يجب تحقيقه

عند تدريس الوحدة ، ويحسن أن يوضح في الاهداف الحقائق والمفاهيم ، والمهارات العقلية والحركية والاجتماعية المناسبة والاتجاهات والميول والقدرات ... الخ ، التي ينتظر أن يحصل عليها التلاميذ نتيجة لدراستهم للوحدة .

ثالثا : النشاط التعليمي :

أن يتضمن مرجع الوحدة بيانا مفصلا بأنواع النشاط المقترحة بحيث تتناسب هذه الانشطة مع موضوع الوحدة وان تكون متنوعة حتى تقابل ما بين التلاميذ من فروق فردية وان تكون أيضا بمستوى التلاميذ وامكانات المدرسة والبيئة . ومن المستحسن ان تتضح اساليب ممارسة الانشطة وتنفيذها .

رابعا : المراجع والوسائل التعليمية والادوات والاجهزة :

ينبغي ان يشمل مرجع الوحدة قوائم بالكتب والمجلات التي يمكن الحصول عليها ، وان يشمل ايضا قوائم بما يمكن ان يتاح من مواد وادوات ومعدات ، ووسائل تعليمية سمعية وبصرية يمكن ان تعين على تنفيذ الوحدة وممارسة اوجه النشاط المختلفة ، هذا بالاضافة الى اسماء المنظمات الموجودة في البيئة المحلية ، وهيئات الخدمات والمعاهد المختلفة التي يمكن ان يستفيد من وجودها التلاميذ والمعلم .

خامسا : التقويم :

ان يتضمن مرجع الوحدة اقتراحات بكيفية تقويم الوحدة ، وتقويم الاهداف والوسائل والنتائج واعمال التلاميذ ، وقد يذكر فيها انواع التقويم التي يمكن استخدامها وينبغي ان تكون وسائل التقويم شاملة لجميع اهداف الوحدة .

يتبين لنا مما تقدم أن مرجع الوحدة يمثل العديد من المقترحات بانواع الانشطة والمراجع والوسائل التعليمية والتقويمية ، ويستعين

المعلم بهذا المرجع في بناء وحدة تعليمية مع تلاميذه طبقا لحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم . وقد وصفه بعض التربويين بالوثيقة الكتابية التي تحتوي على جميع المواد والمراجع وانواع النشاط المختلفة التي تدور حول موضوع دراسي او مشكلة من المشكلات تتخذ محورا للدراسة . وينبغي ان يخضع مرجع الوحدة للتجريب قبل تعميمه وذلك للتأكد من مدى صلاحيته .

تدريس الوحدة

يمكن ان يأخذ تدريس الوحدة الخطوات التالية :

١ ـ تهيئة التلاميذ لدراسة الوحدة ويتم ذلك باستثارة اهتمامهم بموضوعها ، ويستطيع المعلم أن يتخذ من الوسائل ما يراه محققا لهذه الغاية .

٢ ـ وضع الخطة لدراسة الوحدة .

٣ ـ تنفيذ الوحدة .

٤ ـ تقويم الوحدة .

اذا نفذت الوحدة بالخطوات التي تقدم ذكرها ، من مشاركة التلاميذ في صياغة موضوع الوحدة ومشاركتهم في التخطيط له والاعداد والتنفيذ ، وممارسة نشاطاته والاستعانة بجميع وسائله المعينة والمشاركة في تقويمه فانها تكون بذلك قد سايرت الاسس السيكلوجية ومهدت السبيل لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وهذه أمور ان روعيت في العملية التربوية أتت بنتائج تربوية سليمة . هذا بالاضافة الى أنها تهيء الفرص لممارسة التعاون والتدريب على التفكير العلمي حين تعترض المشاكل فتحل بالطريق العلمي السليم ، فهي بذلك كله تقدم مناهج متماسكة متكاملة تقوم على أساس الايجابية والنشاط والمشاركة والارتباط الوثيق بالبيئة والحياة حيث تتجلى فيها العناية بالمادة والتلميذ والبيئة والمجتمع والحياة .

وفي الحــق ان طريقة الوحدات تحتاج الى معلم ماهر يستطيع تكييف مرجع الوحدة لمواقفـــه التعليمية والانتفاع بهـــا أحسن انتفاع ، والا فانه لــن يستطيع التصرف فيلتزم بخطتها فتصبح فرضا ثقيلا عليـــه وعلـــى التلاميـــذ .

التنظيم المحوري للمنهج

بينا في الفصل السابق كيف أن المدرسة الابتدائية قد بدأت تأخذ ببعض الاتجاهات التربوية الحديثة في تنظيم مناهجها نتيجة الاحساس ببعض الاخطاء في المناهج التي تعتمد على المواد الدراسية المنفصلة ، ونتيجة لعوامل ومتغيرات جديدة ظهرت على سطح المنظور التربوي واثرت على العملية التعليمية من حيث النظرية والتطبيق على السواء . وكان من اثر الاتجاهات الحديثة على المدرسة الابتدائية ازالة الحواجز بين المواد الدراسية وتنظيم مناهجها في صورة نشاط ، فلم تعد المواد الدراسية غاية في ذاتها بل اصبحت وسيلة لحل مشكلات التلاميذ او اشباع حاجاتهم ، وبعد أن كانت الخبرات التعليمية تنظم في مواد دراسية اصبحت تدور حول وحدات مستمدة من خبرات الحياة .

ظهور التنظيم المحوري للمنهج :

لعل نجاح المدرسة الابتدائية بتنظيم مناهجها في صورة نشاط ووحدات أدى الى تشجيع المهتمين بالتعليم الثانوي الى محاولة تغيير مناهج هذا النوع من التعليم . فقد ظهرت فكرة التنظيم المحوري للمنهج في الولايات المتحدة الامريكية عندما قامت رابطة التربية التقدمية سنة ١٩٣٣ بتجربة استمرت ثماني سنوات واستهدفت هذه التجربة تغيير وظيفة المدرسة الثانوية الامريكية من التركيز على المواد التي تعد التلاميذ للدراسة الجامعية الى الاهتمام باشباع حاجاتهم ومساعدتهم على النمو المتكامل والتكيف الاجتماعي وجعل مشاكلهم محورا للدراسة ، هذا علاوة على ضرورة تأكيدها لتجريب وتطوير عملية تنظيم المناهج باستمرار وكذلك ضرورة التكامل العضوي بين مراحل التعليم ومستوياته المختلفة .

بعد دراسة ثماني السنوات أزداد اهتمام التربويين بالتنظيم المحوري للمنهج وقد سمي هذا التنظيم بأسماء مختلفة ، كالدراسات الموحدة ، والتعليم المشترك ، والتربية العامة [1] والمحور . ويمكننا القول ان هذا التنظيم المنهجي بأي صورة من صوره التي ظهر عليها أجمع التربويون على انه يختص بتنظيم حقائق التربية العامة كله أو بعضه وينبغي أن يشترك فيها جميع المتعلمين ، أو بعبارة اخرى يختص بتنظيم الخبرات التعليمية بطريقة كلية متكاملة .

يمثل المنهج المحوري مدخلا تجريبيا لاختيار وتنظيم مواد التعليم المشترك في المدرسة الثانوية حول المشكلات الهامة للتلاميذ كأعضاء في المجتمع ومن هنا جاءت ، صفة المحورية لوصل الطريقة باللب المعرفي الذي يحتاج اليه كل تلميذ .

ويبدو ان فكرة المحور التي يقوم عليها هذا التنظيم المنهجي قد برزت نتيجة تصور التربويين الذين دعوا الى هذا التنظيم بأن الخبرات التعليمية التي يضمها المنهج المدرسي يمكن تقسيمها باعتبار وظيفتها الى قسمين :

القسم الاول : خبرات تعليمية عامة أو مشتركة وهي التي تعتبر ضرورية لجميع التلاميذ الذين يدرسون في المدرسة وهي خبرات لازمة لهم للتكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه وتتعلق بفهم مؤسساته ومنظماته وتعلم قيمه واتجاهاته .

القسم الثاني : خبرات ومهارات خاصة مبنية على اساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك قدراتهم وميولهم المهنية والحرفية .

---

(1) يشير اصطلاح التربية العامة الى المعارف والمهارات والاتجاهات والمفاهيم التي تعتبر جوهرية لجميع التلاميذ بلا استثناء لتحصيل الأساس الثقافي الذي لا بد منه لكل مواطن لكي يكون شخصا فعالا في اسرته ومجتمعه .

ومن هنا نجد أن التنظيم المحوري للمنهج بقسميه ــ سواء الخبرات العامة او الخاصة ــ يستخدم طريقة حل المشكلات في التعليم ، واتجاها واحدا وهو اكتساب السلوك الوظيفي او المهارات الاجتماعية المتصلة بحاجات الفرد والمجتمع معا .

ومما تجدر الاشارة اليه انه لا يمكن رسم حد فاصل بين الخبرات العامة والخبرات الخاصة في تنظيم المنهج المحوري ، فهما متكاملان والعلاقة بينهما علاقة وثيقة وتشبه هذه العلاقة بساق الشجرة وفروعها .

تنظيم الخبرات التعليمية في المنهج المحوري

هناك اكثر من اتجاه لتنظيم الخبرات التعليمية التي يحتويها المنهج المحوري ومنها :

- تنظيم الخبرات والنشاط التعليمي حول وحدات مستمدة من مادة دراسية على أن تربط بها بعض المواد الاخرى ، فمثلا قد تتخذ موضوعات العلوم كوحدات اساسية ثم نربط بها دراسة مواد اخرى مثل الرياضيات ، او العلوم الاجتماعية .

- تنظيم الخبرات والنشاط التعليمي حول وظائف المجتمع كمحور للدراسة مثل « كيفية المحافظة على الصحة » ، « معرفة المدينة التي تقع فيها المدرسة » ... الخ .

- تنظيم الخبرات والنشاط التعليمي حول مشكلات الحياة كمحور للدراسة سواء كانت هذه المشكلات ذات طابع شخصي او طابع اجتماعي واسع . ويتضمن هذا الاتجاه ايضا الاتجاه نحو حاجات المتعلمين كأساس للدراسة .

ومـــن الطبيعي الا تفرض في هذا النوع من التنظيمات المنهجيـــة وحدات أو مشكلات للدراسـة . بـــل يتحدد النشـاط التعليمي بالتعـــاون بيـــن التلاميذ في ضوء حاجاتهم (١) . ولمـــا كان من الصعوبة بمكـــان تحديد حاجات التلاميذ التعليمية وتصنيفها بطريقة اجرائية تعتمـــد على المنهج التجريبي كما يحدث في ميادين العلـــوم الطبيعية ، لـــذا اعتمد اصحاب تنظيم المنهـــج المحوري وسـائل متعددة عند تخطيطهم لخبـــرات هذا المنهج ومنهـــا :

١ ـــ دراسة علـم نفس النمو ، خاصة ما يتعلق منهـــا بدراسة حاجات الشباب ومن أهـــم الدراسات التي يعتمد عليها خبراء المناهـــج دراسـة **هافجهرست** عن مطالب النمـــو وقد أورد فيها تسعة مجالات يمكن اعتبارها من اهتمامات الشباب وهـــي :

تقبـــل الفرد لجسمه وخصائصه الجسمية وعلاقاته مع الآخرين ، والاستقلال الانفعالي ، والاستقلال الاقتصادي او المـــادي ، والمهنة والتوافق في الحياة المدنيـــة والسلوك الاجتماعي والحياة الاسرية والقيم والمبادىء التي تتفق مع الحياة العامـــة .

٢ ـــ دراسات واقعية لحاجات ومشكلات التلاميـــذ الذين خطط لهـــم المنهج بالاضافة الى دراسات علـــم نفس النمو ، وتستخدم في الدراسات الواقعية الاستفتاءات ، والاختبارات النفسية المقننـــة ، كاختبارات الذكاء والشخصية ... الـــخ ، وتهدف هذه الدراسات الى تحديد المشكلات التي تهـــم الشباب في مرحلة معينة من مراحل النمـــو وفي بيئـــة اجتماعية معينة .

٣ ـــ دراسة نتائج البحوث الاجتماعية والسكانية التي تهتـــم بمشكلات البيئـــة المحلية بخصائصها الاجتماعية والديموجرافية ، وكثيرا

---

(١) راى انصار المنهج المحوري ان يكون محور الدراسة هو حاجات التلاميذ بدلا من ميولهم لان الانسان يكتشف الميول عند محاولته اشباع حاجاته .

مـا تستخدم هذه البحوث المنهج العلمي وتتوسل بأدوات كثيرة لجمع البيانات كالاستفتاء ، واستطلاع الراي ، والاستبيان وقوائم المشكلات (١) ، والمقابلات الشخصية ، ومن شأن هذه الدراسات أن تساعد واضعي المناهج على ادراك مشكلات البيئة التي يعيش فيها التلميذ والتعرف على مطالبها واحتياجاتها من اجل الوصول الى تحديد القيم والمبادىء والمهارات اللازمة للتلاميذ لكي يتكيفوا مع الوسط الاجتماعي ، وذلك من الامور التي يؤكد عليها المنهج المحوري .

ومن الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار الخبرات التعليمية ومحاور الدراسة التي يتضمنها التنظيم المحوري ما يلي :

- ان يزود التلاميذ بمعلومات ومهارات أساسية وهامة بالنسبة لهم وبالنسبة للمجتمع الذي يعيشون فيه .

- ان تتيح المجال أمام التلاميذ لاكتساب خبرات جديدة أوسع مع خبراتهم المحدودة في حياتهم اليومية .

- ان تسهم في عمليات التوجيه ، وتعمل على نمو كل فرد الى اقصى حد ممكن حسب ميوله وحاجاته .

- ان تكون مناسبة لمستوى نضج التلاميذ .

اغراض المنهج المحوري :

يمكن التوصل مما تقدم الى أن من أهم اغراض المنهج المحوري ما يأتي :

١ — ضمان افضل توجيه ممكن للتلاميذ واكسابهم المهارات الاجتماعية .

---

(١) من اشهر قوائم المشكلات تلك التي وضعها موني " Mooney " وطبقها على تلاميذ بعض المدارس الثانوية في أمريكا للوقوف على مشكلاتهم الحقيقية .

٢ ــ الربــط بين الخبرات المختلفة ، والاهتمام بالتطبيق العملــي للنواحــي النظريــة .

٣ ــ تنميــة الاتجاه الديمقراطي لدى التلاميــذ .

٤ ــ النمــو المهني للمعلم .

٥ ــ المرونــة والتكيــف .

تطبيق المنهــج المحوري :

لكــي يحقق المنهج المحوري الاغراض المتقدمة يستلزم فهمــا لطريقة تطبيقه ، ووعيــا من كل من المشتركين في تنفيذه بدوره فيــه ، ويتطلب ذلك تعاونا بين التلاميذ والمعلمين وادارة المدرسة ، وتخطيطــا جماعيا سليما تتضح فيه انــواع النشاط واهدافها ومناقشة الوسائل لتحقيق الاهداف والعمل في ضــوء الوسائل التي اتفق عليها وتقويــم العمل . وفي كثير من الاحيان يعــد مرجع (١) لكل وحدة ، يكون عونــا للمعلم على تطبيق المنهــج بما يتضمنه من مقترحات قيمــة .

خصائص التنظيم المحوري للمنهــج

١ ــ تدرس مشكلات التلاميــذ وحاجاتهم وتحلل مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيــه وحاجاته واتجاهاته ، وذلــك للوصول الى تحديد الميادين الاساسية للمنهــج المحوري .

٢ ــ يختــار المعلم وتلاميذه المــواد التعليمية كوسيلة لحــل المشكلات المشتركة التي يواجهها التلاميذ وتنظم هذه المــواد حــول وحدات التعلم . اي ان التلميــذ يتعلم في هذا التنظيم المحوري كثيرا من المعلومات والمهارات ولكن بدلا من أن يطلب من التلميذ تعلــم هذه المهارات والمعلومات كفاية في ذاتهــا فانها تكتسب حينما يشعر المتعلــم بالحاجة

---

(١) انظر مرجع الوحدة

اليها في حـــل مشكلة تواجهه ، أو تنمية ميل من ميولـــه . ولا شك ان شعور التلميذ بأهميـــة المعلومات وادراكه لوظيفتها في حياتـــه من شأنه أن يزيـــد اقباله عليها وافادته منهـــا .

٣ ــ دراسة المنهـــج المحوري اجبارية بالنسبة للتلاميذ جميعا ، لانه يهدف اول مـــا يهدف الى اعداد المواطن للحياة في المجتمـــع بغض النظر عن تخصصه في المستقبل ، ولذلك يطلب من جميع التلاميذ دراسته .

٤ ــ تختـــار الانشطة التعليمية في الدراسة الفردية والجمعية على أساس صلتهـــا بحاجات التلاميذ وأهتماماتهم اثنـــاء العمل ، وليس في ضوء تحديد مسبق يقوم المعلـــم بوضعه قبل بـــدء الدراسة . وللمعلم أن يسترشد عند تحديد المشكلة للدراسة مـــع تلاميذه بميادين المشكلات التـــي قـــد تكون موضوعة مقدمـــا مناسبة لكل صف دراسي * . ولا شك أن آختيـــار الانشطة التعليمية بالطريقة المتقدمة ينمي لدى التلاميـــذ مهارات آلتعاون والتخطيط الجماعي والمناقشة والقراءة والبحـــث .

٥ ــ يقـــوم هذا التنظيم على اساس احترام الفروق الفردية بين التلاميذ ، فتنظيمه المـــرن يوفر فرصة ملائمة لنمو كل فرد تبعـــا لحاجاتـــه الشخصيـــة .

٦ ــ يوفـــر الدافعية نحو التعلم ، لانـــه يقوم على مشكلات تهـــم التلاميذ ، في نفس الوقت الذي يتيح لهـــم فيه الوصول الى التنظيم الذاتي ممـــا يساعدهم على تحقيق اهدافهـــم .

---

* استعملت اساليب عدة في تسلسل ميادين الدراسة ، بعضها حدد ميادين الدراســـة التي ينبغي ان تدرس في كل صف من صفوف المدرسة وحدد تسلسلها ، والبعض الآخر اكتفى بإقتراح قائمة من الميادين او المشكلات المتسعة التي تصلح للدراسة في اكثر من صف وترك للتلاميذ والمعلم حرية اختيار الوحدات التي تناسبهم وتحديـــد تسلسلها .

٧ ــ لا يتقيد بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية ، بل يساعد التلاميذ على ادراك وحدة المعرفة الانسانية والصلة بين فروعها عن طريق وظيفتها وفائدتها في الحياة العملية وهنا نلاحظ تكامل جوانب التعلم المعرفية والانفعالية والحسية والحركية .

٨ ــ تستخدم طريقة حل المشكلات في التدريس بدلا من الحفظ والاستظهار ، ولا شك أن تنمية القدرة لدى التلاميذ على حل المشكلات ضرورة أساسية للحياة الناجحة في المجتمع الديمقراطي .

٩ ــ قد يتولى معلم واحد التدريس مع حريته في اشراك غيره من المعلمين والاشخاص ــ من المدرسة أو من خارجها ــ عند الحاجة الى تخصصه . اي انه لا ينظر الى المعلم على انه معلم مادة ولكن على اساس انه عضو في فريق مهني ، وهذا مما يقوي من عرى الصلة بين المعلمين والتلاميذ مما يجعل ادارة المدرسة اكثر ديمقراطية ومرونة وتعمل على تحقيق الاهداف التي ينتظرها المجتمع من المدرسة .

١٠ ــ يتطلب التدريس في المنهج المحوري بقاء المعلم في حجرة الدراسة فترة أطول وهذا مما يساعده على فهم خصائص التلاميذ وحاجاتهم وتتاح لهم فرص الارشاد والتوجيه ، هذا بالاضافة الى قيام التلاميذ بأنواع مختلفة من النشاط . لذا كان من الضروري ان يوفر الزمن المخصص لدراسة المشكلات حتى تتوافر مواقف مشابهة للحياة لحلها ، مع اعطاء المرونة الكافية في الاوقات الدراسية التي قد تمتد لحصتين أو ثلاث متصلة .

١١ ــ يعنى المنهج المحوري بجميع عناصر الثقافة ، فهو بذلك يقوم على أساس مفهوم سليم للثقافة . فهو يعنى بالخبرات التربوية العامة ــ وهذه تشمل عموميات الثقافة ــ وايضا بالخبرات والمهارات الخاصة ــ وهذه تشمل خصوصيات الثقافة ــ ويشعر التلميذ بما بين الدراسات المختلفة التي يتلقاها من ترابط وثيق .

١٢ ــ يستخدم المنهــج المحوري مختلف وسائل واساليب التقويم المستمر لنشاط التلاميذ في ضــوء الاهداف المرغوبة لنمــو كل تلميذ من جميع نواحيه ، مع الاهتمام باشراكه في عملية التقويــم .

اهــم العقبات التي واجهت تطبيق التنظيم المحوري للمنهج

بينــا فيما تقدم الظروف التي ادت الى ظهور التنظيم المحوري للمنهج وخصائصه ومميزاته وخاصة في المرحلــة الثانوية . وفي الحق ان انتشار التنظيم المحوري في المدارس الامريكية كان بطيئا ، ولــم يجرب في البلاد العربية . الا ان هــذا لا يعني ان التنظيم المحوري لا يمكن ان يأخــذ طريقه في التعليم الثانوي بشكل ملموس ، فأساسه النظــري والفلسفي لا يــزال صالحا ، بل انــه يعتبر هدفا لمدرسة اليوم والمستقبل على السواء ، ولكن طبيعة التقــدم تجعل الناحية النظرية احيانا سابقة للناحية العملية ، فالتطبيق العملــي للنظريات يستلزم صبرا وجهــدا وتجريبا واعدادا ومن اهــم العقبات التي واجهها التنظيم المحوري في تنفيذه ما يلــي :

● حاجته الى معلم معــد اعداد خاصا ، ذا سعة في الاطلاع وتنوع الخبرات وقدرة على بنــاء الوحدات التعليمية وتوجيه نشــاط التلاميذ وتقويــم اعمالهم .

● حاجته لمزيــد من الابحاث التي تحدد حاجات التلاميــذ ومشكلاتهم الحقيقة ومطالب الحياة في بيئاتهــم .

● حاجته الى جهــود علمية متواصلة لتحديــد مجــالات الدراسة وتوزيعها على الفــرق الدراسية واعداد جميع الظروف المادية والبشرية لتساعد على نجاحــه .

● حاجتــه الى تعاون مستمر بين المعلم وتلاميذه وجميــع اعضاء الهيئة التدريسية ولا شك ان هــذا يتطلب الحماسة والتضحية للعمل وهي صفات لا بــد من توافرها بين المعنيين في المدرسة والبيئــة .

● حاجته الى بنــاء مدرسي خاص وتجهيزات المعامل والصفوف الدراسيــــة .

تداخل اشكال التنظيمات المنهجيـــة

يتضح لنا مما تقدم لـــاذا تعددت اشكال تنظيمات المناهـــج ، والواقع ان هـــذه التنظيمات ليست الا طرقا منظمة للمنهـــج بالمعنى الذي اوردناه ومنسقة لانـــواع النشاط المتضمنة فيـــه ، فجميع التنظيمات المنهجية سواء كانت في صورة مـــواد دراسية منفصلة ، او في صـــورة نشاط ، او خبرة ، او وحدات ، او محور ، هـــي صور متشابكة ومتداخلة الى حـــد كبير . فالتنظيم المنهجي القائم على المـــواد الدراسية يشتمل على خبرات معينة ولكنهـــا ليست بقدر الخبرات التي يشتمل عليهـــا التنظيم المنهجـــي القائم على النشاط او الخبرة . والتنظيم المنهجـــي القائم على النشاط يشتمل على مـــواد دراسية من مقومات المعلومـــات والحقائق والتنظيم المحـــوري اذا دار حول موضوع مما يشعر التلاميـــذ بحاجة اليه دارت المـــواد حول هذا الموضوع بدلا من دورانها حول مـــادة دراسية وصار اقرب مـــا يكون الى منهج النشاط فالحقيقة ان المسالة اختلاف في الدرجـــة بالنسبة للمواد الدراسية والنشاطات التعليميـــة ، وجميع اشكال التنظيمات لا تقلل من اهمية المـــواد الدراسية .

الفصل السادس :

تطوير المناهج التربوية وتحديثها

- مفهوم التطوير
- أهمية التطوير
- خصائص عملية التطوير
- خطوات عملية التطوير
- صعوبات تواجهها عملية التطوير .

الفصـــل السادس

تطوير المناهـــج التربوية وتحديثها

ان الحديث عن المناهـــج الدراسية سيظل دائمـــا حديث الساعة ، والمناهـــج الدراسية لا يمكن أن تتصف بالكمال مهما بـــذل في وضعها من جهد فني ، ذلـــك ان التغير الثقافي الاجتماعي مستمر ، وكلما عدلت المدرسة مناهجها لتلحق بذلك التغير ، كـــان التغير قد قطع شوطا آخر يقتضي تعديلا جديدا في المناهـــج ، فلكي تقوم المدرسة لمواجهـــة مطالب التغير عليها أن تغير وسائلهـــا وتنظيماتها وعلاقاتها ومناهجها لتكـــون بالفعل وسيلة اساسية في تكوين الافـــراد على النحو الذي يجعلهـــم طاقات حية خلاقة في احداث المزيـــد من التغير .

مفهوم تطوير المناهـــج :

يعنـــي تطوير المناهج اشياء كثيرة بحسب مـــا يرى المخطط أو يقصد ان يطلب اليـــه فالتطوير قد يعني اعادة النظر في شكل المـــواد الدراسية أو محتواها أو فيهما معـــا أو في شكل بعض هذه المـــواد ومحتواها وما يتصل بهـــا من طرق تدريس وكتب واساليب تقويم . وقد يعني ادخال بعض التجديدات او المستحدثات في المناهـــج او في اجزاء منها أو على مستوى المضمون أو على مستوى الطـــرق أو الاساليب كما هو الحال عنـــد ادخال الرياضيات او العلوم الحديثة او عنـــد تبنـــي الادمغة الالكترونية او التلفزيون او المختبرات اللغويـــة في التعليم وقد يعني احداث التنويع في المناهـــج لتلائم التلميذ العادي والتلميذ المتفـــوق والتلميذ المتخلف ، بـــل لتلائم قدرة كل تلميذ وميوله على حدة . وقـــد يعني ادخال (رتوش) على ما هو قائـــم حاليا مع بعض الحذف أو الاضافة والتقدم والتأخير والزيـــادة والنقص في ساعات اليـــوم المدرسي وأيـــام العطل ، وقد يعني مراجعة المناهـــج كل المناهج نفسها والاساليب التي تتبع في هـــذا التطوير — كأن يصبح البحث العلمي والتجريب سبيـــل كل تطوير — وكل معنى من هـــذه المعاني يحتاج الى جهد في التخطيـــط

يختلف في قليل او كثير عن الجهد اللازم لمعنى آخر من معاني تطوير المناهج .

وقد عرفت المناهج عمليات التطوير منذ زمن بعيد ، ولكنه كان عملا جزئيا عشوائيا لا يقوم على أساس اهداف واضحة ، او خطط مدروسة أو تقويم سليم . وقد تغير مفهوم التطوير في ظل الاتجاه العلمي للمناهج ويرجع ذلك الى ما طرأ على التربية ذاتها من تغير في فلسفتها وأهدافها وطرقها . كما يرجع الى ما طرأ على مفهوم المنهج ذاته من تطور ، ففي ظل المفهوم الضيق للمنهج الذي ينظر اليه على انه المقررات الدراسية لا غير كان التطوير مقصورا على اجراء تعديلات في المقررات الدراسية بالحذف او الاضافة . اما في ظل المفهوم الواسع للمنهج ، فان التطوير يتضمن جميع مكونات المنهج وجميع العوامل المؤثرة فيه . اي ينصب على الحياة المدرسية بشتى ابعادها وعلى كل ما يرتبط بها فلا يركز فقط على المعلومات في حد ذاتها وانما يتعداها الى الطريقة والوسيلة والكتاب والمكتبات والادارة المدرسية ونظم التقويم ثم الى التلميذ نفسه والبيئة التي يعيش فيها او المجتمع الذي ينتمي اليه ، الامر الذي يستوجب اعدادا للعناصر البشرية والمادية اللازمة لتحقيق ذلك . فتطوير المناهج اذن ليس مجرد اعداد تخطيط كتابي بصورة جديدة للمنهج ثم ان التخطيط الكتابي نفسه للمنهج يتطلب دراسات علمية تمهد لاتخاذ القرارات ووضع التخطيط السليم حتى لا يصدر ذلك عن انطباعات ذاتية لا يلبث أن يكشف خطؤها مما يزعزع الثقة بالتخطيط التربوي .

اهمية تطوير المناهج :

تستمد عملية تطوير المناهج اهميتها من اهمية التربية ذاتها . ولما كان للتربية المدرسية بمناهجها وتنظيماتها وعلاقاتها ووسائلها التربوية المختلفة دور مهم في بناء شخصيات المواطنين وتنميتها تنمية متكاملة تجعل منهم طاقات حية تدعم بناء مجتمعهم الجديد

وتحافظ عليه ، ولما كان المنهج هو وسيلتنا الى تحقيق اهداف التربية ويتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية ، وحيث ان كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة فلا التلميذ ثابت على حاله ولا البيئة ساكنة ولا المجتمع جامد في مكانه ولا الثقافة متحجرة ، ولا نظريات التعليم باقية على حالها ، فينتج من ذلك ان تطوير المنهج يصبح امرا لا غنى عنه ولا بد من بذل اقصى ما يمكن من الجهود لتطويره على افضل وجه . وينبغي ان يكون التطوير قائما على اساس دراسة الواقع وتحديد مشكلاته الكبرى دون التقيد باطاره وقوالبه العتيقة ، مع مراعاة الامكانات القائمة والممكنة وسهولة التنفيذ والعمل على تحقيق صالح جميع الفئات المشاركة في العملية التعليمية .

ان الاحساس بالحاجة الى تطوير المناهج قد ينشأ نتيجة عدة عوامل منها :

اولا : حدوث تطورات اجتماعية واقتصادية في المجتمع تتطلب مراجعة مناهج التعليم لمعرفة مدى ملاءمتها لهذه التطورات . ففي مجتمع يتطور مثلا نحو الاخذ بأحدث الاساليب العلمية لحل مشكلاته وتطوير حياته ، ينبغي ان تراجع مناهج التعليم فيه لضمان قدرة اجياله الناشئة على التمشي مع هذا التطور .

ثانيا : حدوث تطورات في المعرفة الانسانية ، فبما ان التربية تستمد مادتها من التراث الثقافي ومن اوجه نشاط الانسان ، وبما ان مادة المقررات الدراسية ما هي الا تعبير مجسم عن معاني الحياة الاجتماعية الحاضرة التي نرغب في نقلها الى الناشئين ، فقد يكون من الضروري ان تراجع هذه المادة من حيث الكم والكيف في ضوء التطورات التي تحدث فيها ، والا ابتعدنا عن الهدف الاساسي من التربية الا وهو اعطاء المعاني الحاضرة للحياة الانسانية والتي تعد حصيلة خبرة الاجيال المتتالية .

ان التطورات التي تحدث في المعرفة الانسانية لا تعني تغيرا في مضمون المواد فحسب ، بل قد تعني ايضا تغيرا في نوع المعرفة المرغوبة

وفي اهداف التربية التي تخضع دائما للمراجعة والتطوير في ضوء عوامل التغير المستمرة . فالتطور التكنولوجي المعاصر الذي غير من طبيعة العمل الانساني ودوره في عملية الانتاج يجعلنا نراجع اهداف التعليم ومضمونه . وقد يكون امرا مسلما به ان اي جديد في ميادين البحث التربوي لا بد أن ينعكس على المنهج باعتباره المخطط العلمي الموضوعي لتعليم الافراد .

ثالثا : نتائج تقويم المناهج :

ان من اول واجبات جهاز تطوير المناهج القيام بدراسات عملية تستبعد ما قد يظهر أثناء تنفيذ المنهج من نواح ليست ذات قيمة في تحقيق الاهداف أو لادخال نواح اخرى تظهر اهميتها بالنسبة لهذه الاهداف . وكذلك تجميع نتائج البحوث التربوية التي اجريت واجراء الدراسات اللازمة وتقديم الاقتراحات بشأن التعديلات المناسبة . وهنا يمكن الاستعانة بالخبراء واللجان لعرض هذه المقترحات عليهم ، وينبغي ان يكون واضحا ان عملية تطوير المنهج عملية مستمرة نحو مزيد من الجهود لتحقيق الاهداف المنشودة . ويمكن استخدام مفهوم التغذية الراجعة في عملية تخطيط وتطوير المناهج وهذا المفهوم يعني بشيء من التبسيط – أن تصحيح مسار أي عمل لتحقيق اهدافه يقتضي القيام بعملية تقويم مستمرة لهذا العمل لبيان مدى قدرته على تحقيق الاهداف الموضوعة واستخدام نتائج هذا التقويم في تلافي أوجه القصور التي تظهر أولا بأول واستخدام هذا الاسلوب في تطوير المنهج يعني أن عملية التقويم تصبح ملازمة لعملية التخطيط والتنفيذ بحيث تكشف اساليب التقويم باستمرار عن الاخطاء واوجه القصور التي تظهر وتستخدم في انماء المنهج وتلافي عيوبه ، وبهذا يستمر تطوير المنهج وتنمو خبراته وتزداد ثراء . ويتوقف نجاح هذا المفهوم على أمرين هامين :

* وجود نظم التقويم واساليبه التي تكفل سرعة الكشف عن مدى نجاح مسار المنهج في تحقيق اهدافه .

* والمرونة التي يتسم بها اسلوب مراجعة المنمج وتطويره التي تسمح باجراء التعديلات وفق ما تكشف عنه عملية التقويم .

خصائص اساسية لعملية تطوير المناهـــج

العلـــوم التربوية المختلفة شأنها شأن اي جانب من جوانـــب المعرفـــة الانسانية دائمة التطور والنمـــو ولذلك ينبغي ان يتطور المنهج — وهو المجال التطبيقي لهذه العلوم — وفقا لمـــا تكشف عنه البحـــوث التربوية والنفسية من حقائق واتجاهات جديدة . وقـــد اصبح تطوير المناهج — نتيجة لتقـــدم الدراسات التربوية — هندسة بشرية وتكنولوجية واجتماعية لهـــا أسسها ومواصفاتها الدقيقة وتخصصها الرفيـــع ، وهي تقوم على أسس علميـــة ينبغي مراعاتها بدقة حتى يؤتي التطوير ثمـــاره المنشودة .

وينبغـــي الا يغيب عن اذهاننا ان اسس بنـــاء المنهـــج واسس تطويره تنصبان على عـــدة نقاط مشتركة مثل ، التلميـــذ والبيئـــة ، والمجتمع ، والثقافة الا أن الذي يميز اسس البنـــاء عن اسس التطويـــر هو أن الاخيرة تدور حول مـــدى التغيرات التي تطـــرأ على هذه النقاط كما وكيفا فمثلا : عند بنـــاء المنهج يجب مراعاة ميـــول وحاجات ومشكلات وقدرات واستعدادات ومدى نمـــو التلاميذ ، اما عند تطوير المنهـــج فانه من الواجب تحديـــد التغيرات التي تطـــرأ على ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم .... وتتحـــد ابعاد التطوير وفقـــا لحجم هذه التغـــيرات .

- اهـــم الاسس التي يبنى عليها التطوير مـــا يلـــي :

اولا : وضوح الاهداف والاتجاهات الجديدة للمناهـــج :

لكـــل مجتمع فلسفته في الحياة ولـــه اهداف يعمل على تحقيقها عن طريق مؤسساته المختلفـــة ومنها الجهاز التربوي ومعرفـــة الاهداف والاتجاهات الجديدة للمناهـــج وتحديدها في وضوح تعتبر خطوة اساسية

لهـا اهميتها في اي عملية لتطوير المناهـج . وترجع هذه الاهمية الى ان الاهداف في خطوطها العامـة والتفصيلية هي الموجهات الاساسية للعمل المدرسي بأكملـه .

ففـي ضوء اهداف المناهج بالنسبة لفرقـة او مرحلة تعليمية معينة يتـم اختيار المحتوى والتنظيمات المنهجيـة المناسبة . واختيار اساليب التدريس والوسائل التعليمية المختلفـة التي تتوافر فيها امكانات خصبة لتحقيق مضامين هـذه الاهداف ، فالمنهج اذن هو وسيلة التربية لتحقيق اهدافها . وتفيـد معرفة الاهداف أيضا في بنـاء معايير سليمة لتقويم المناهـج الحالية وتحديد مدى فاعليتها التعليمية ورسم الخطـط لتحسينها او تغيرها اذا لـزم الامر ليتمشى مع ما يطـرأ على المجتمع والبيئة والافراد من تغيرات ولكي تتمشى ايضا مـع الاتجاهات العالمية الحديثة التي تلعب دورا كبيرا في تنميـة المجتمعات وتقدمها وما لـم تكن صورة هذه الاهداف ومتطلباتها ودلائل بلوغها واضحة لدى المشتغلين بالمناهـج والمشرفين عليها في مختلف مستوياتهم الوظيفية تفقـد عملية تطوير المناهج سلامة التوجيه ولا تخلـو اذن من الغموض والارتجالية . وهذا خلاف ما يستوجبه العمل العلمي الهادف لاحداث اي تنميـة او تطوير فـي المناهـج .

ثانيا : الشمول والنظرة الموحدة للمنهـج :

وتطوير المنهـج لا يعني تطوير المقررات المدرسية فحسب ، لان النظرة الى المنهـج المدرسي لم تعـد قاصرة على مجرد مجموعة المـواد الدراسية المقررة على التلاميـذ في فرقة او مرحلة تعليمية معينة واصبح المنهـج بمعناه الحديث « نظاما » ، والنظام يتضمن عـددا من المكونات الجزئية التي تربطها علاقات عضوية وثيقـة بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتاثر بـه ، فهو كالكائن الحي يتكون من اعضـاء كثيرة ومتنوعة كـل عضو يرتبط بالاعضاء الاخرى ارتباطا وثيقـا . ويعطي هذا المعنـى للمنهج شمولا واتساعا فيشمل حيـاة التلميذ كلها التي تشرف عليهـا

المدرسة . وعلى ذلك تتعدد مكونات المنهـج فتشمل المقررات الدراسية المختلفة وانـواع النشاط التربوي المرتبط بهـا واوجه النشاط المدرسي العـام ، وطرق التدريس والوسائل التعليمية والارشاد والتوجيه فـي النواحي التعليمية والتربوية والنفسية والمهنيـة والخلقية والاجتماعية ، وغيرها من التنظيمات والوسائل التربوية في المدرسة التي توفـر للتلاميذ خبرات تعليمية هادفـة . وليست هذه المكونات منفصلا بعضها عـن البعض الآخـر ، وانما تتكامل وتكون وحدة تـزود التلاميذ بخبرات متعددة ومتنوعة لهـا اهميتها في تحقيق حاجات ومطالب النمـو المتكامل لشخصياتهم ، وحاجات المجتمـع ومطالبه المتجددة .

وواضح مما تقدم انـه يفضل المدخل الشامل في تطوير المنهـج ، ووجود اطار عـام له يتم في ضوء اهدافه وابعاده وعلاقاته الاساسية احداث التغيرات والتعديلات الهادفة لتطوير مكوناته في ترابـط وتناسق .

ثالثا : العمل الجمعي التعاوني :

ومـن الواضح أن عمليات تطوير المناهـج ليست بالشيء البسيط الذي يسهل أن يقوم بـه فرد معين ، وانما هي عمليات ذات أبعـاد وعوامل مركبة ومتداخلـة وتقتضي بضرورة العمل الجمعـي التعاوني المنسق من جانب المشتغلين بالمناهـج والمشرفين عليها . ويكون التطوير تعاونيا اذا مـا اشتركت فيه كـل الاطراف التي لهـا صلة مباشرة أو غـير مباشرة بالعملية التربوية مثل المختصين من خبراء المـادة والتربية والدراسات النفسية وعلمـاء الاجتماع والمشرفين التربويين والمعلميـن ورجال المجتمع من ساسة واداريين وآبـاء ومن رجال الاقتصاد والصناعة والصحة والاعلام وغيرهم . ولا يقصـد من اشتراك كل هذه الاطراف في عملية تطوير المنهـج أن يكون لكل طرف منها دور متساو مـع دور الآخرين عند التطوير ، وانمـا يقصد ان تتـم المشاركة الحقيقية عـن طريق جمع مقترحات عينات ممثلة للفئـات المشاركة ، ووجهات نظرهم

حول تحديث المناهـــج وتطويرها بصورة علمية ، ثـم محاولة الاستفادة على قدر الاستطاعة بوجهات نظرهم لاثـــراء المناهج المقترحة .

ولا شك أن مثل هـــذه المشاركة في مختلف مستوياتها سوف تحقق أكبر فائدة اذا مـــا توافر لها الجو الديمقراطي ، والعلاقات الانسانيـــة الطيبة والممارسة السليمة للقيـــادة الجماعية .

رابعا : العمليـــة والمرونـــة :

والصفـــة العملية تعني الا يكون برنامج التطوير قائما على مجـــرد اقتراحات نظرية فحسب بحيث يصعب أو يتعذر تطبيقها في مجال الواقـــع التعليمي . وانما تتكامل فيـــه الاسس والاقتراحات النظرية مع وسائـــل وامكانات التطبيق الممكـــن توفيرها فعلا .

وينبغـــي ان تتوافر في خطط وبرامج تطوير المناهـــج المرونة التي تسمح للمدارس في البيئـــات المختلفة بأن تلائم بين المنهـــج وظروفهـــا البيئيـــة الخاصة ، والاستفادة من امكاناتها المحلية في تحسين نتائـــج المنهـــج التعليمية . ولذلك يفضل الاكتفاء برسم الخطوط الاساسية أو العريضة لتطوير المناهج التعليمية . وأن يترك للمشرفين على التربيـــة والتعليم في المحافظات والالويـــة التعليمية أو البيئات المحليـــة المختلفة تحديد التفاصيل الدقيقة في ضوء واقـــع ظروفها ومشكلاتها واحتياجاتها وامكاناتها الخاصة لهـــا . ولا شك أن مثل هذه المرونة سوف تسمح بتحرير الطاقات المبدعـــة والعمل الخلاق من جانب المعلمين ، ومديري المدارس والمشرفين التربويين وغيرهم من القيادات المسؤولة عن التربيـــة والتعليم ، وسوف ينعكس أثـــر ذلك على المنهج فيزيد من فاعليتـــه ويحسن من نتائجـــه .

خامسا : مسايرة التطوير للاتجاهات التربويـــة المعاصرة :

لكـــي يحقق تطوير المناهج أهدافه فانه لا بـــد لـــه أن يهتدي بالاتجاهات المعاصرة في هـــذا المجال . فالجهاز التربوي تقـــع عليـــه

المسؤولية الاولى في تغير واقــع المجتمع لملاحقة التطور الحضــاري العالمي ، وهذا يحتم عليه مسايرة ما يلــي :

أ ــ **الثورة العلمية والتكنولوجية** : فالعلوم والتكنولوجيا تسيران في فلك واحــد أولهما يكشف عن الحقائق والقوانين الموضوعية التــي تحكم الظواهر والعمليات والاخرى تحاول الاستفادة من هــذه الحقائق والقوانيــن في العمليات الانتاجية وتيسير أوجــه النشاط الانساني الاخرى . فالتقدم العلمي مكــن الانسان من الوصول الى عوالــم متناهية في الكبر ــ الوصول الى الفضاء ــ وعوالم متناهية في الصغر ــ تركيب الذرة ــ ، وبذلك تجاوز الانسان الحدود التي لــم تكن حواسه الطبيعية قادرة على تجاوزها من قبــل . وبهذا تغير مفهوم البيئة ولم تعــد قاصرة على تلك الاشياء والعلاقات التي يدركهــا الانسان بحواسه الطبيعيــة فحسب ، ممــا أدى الى اتساع المجال الذي يتحرك فيــه الانســان اتساعا هائلا ، مكنــه من تملك قوى وطاقات لــم تكن متاحة له من قبل . وانسان اليوم مطالب بالتفاعل مع بيئتــه في صورتها الجديدة ولذلــك لم تعــد مقايسه وأساليبه التقليدية ومفاهيمه عن الزمــن والمسافــة صالحة لهــذا التفاعل بصورة فعالة مع هذا العالم الجديــد .

وبفضــل التقدم أصبح الانسان قادرا على تخليق مــواد جديدة بديلة عن المــواد الموجودة في الطبيعة بل تتفوق عليها سواء في الصفــات او الاستخدامات ــ مثل المطاط الصناعي والبلاستيك وغيرها من اللدائن .

ان الثــورة التكنولوجية المعاصرة قضت على كثير من الاعمــال اليدوية التي كان يقوم بهــا الانسان الى جانب أنها جعلت الآلــة تقوم بكثير من الاعمال الذهنية للانسان ، ومثلنــا في هذا أجهزة التحكم الآلــي التي تديــر المصانع دون تدخل من الانسان ، واجهزة الحاسب الالكتروني واجهزة القياس . وليس معنى هذا انــه لم يعد هنالك حاجة للعمــل الانساني ، فالابتكار القائــم على البحث العلمي والتوجيه الاجتماعــي للآلــة يبقى الانسان مسيطرا عليها وموجها لهــا .

هـــذه الصورة المختصرة تبين لنـــا اي مدى وصل التقدم العلمي والتكنولوجي وهـــذا يتطلب عند تطوير المناهج مـــا يأتـــي :

ـ اعـــادة النظر في المقررات العلمية (الكتب ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية) مـــع اعطائها الاهمية القصوى لانهـــا تعتبر محورا للتقدم العلمي . كما انـــه يجب القضاء على ذلـــك الفصل التعسفـــي بين العلم النظري والعلـــم التطبيقي ، وان ينطبق هذا علـــى المنهـــج بصورته الشاملة ، وعلى كل مقـــرر دراسي على حدة . فكل مرحلـــة تعليمية لا بـــد أن تتضمن اعدادا في احـــد مجالات العمل المختلفـــة ، وكـــل مقـــرر دراسي ينبغي ان يصاغ بحيث يظهر التكامل والوحـــدة العضوية بين النواحي النظرية والنواحي التطبيقيـــة .

ـ ان يتضح للتلاميذ قيمـــة الحقائق والقوانين العملية التـــي نصل اليها من خلال البحث العلمي كنقطة بدايـــة للسيطرة على الطبيعة وكيف تستخدم هـــذه الحقائق والقوانين في تطوير الحياة وحل مشكلاتها .

ـ ضرورة تخليص المناهـــج من كثير من النواحي والتدريبات التي لم تمـــد بذات قيمة في ضوء المنجزات التكنولوجية الحديثـــة .

ـ ضرورة الاهتمام في الانشطة المدرسية باطلاق عنـــان التفكير الابتكـــاري للتلميـــذ .

ـ غرس القيـــم الاجتماعية الكفيلة بتوجيه التقـــدم العلمـــي والتكنولوجي لخدمـــة الانسان .

ـ تزويـــد الافراد بثقافة عريضة تمكنهم من فهـــم الآلات الحديثة وحسن استخدامها وصيانتهـــا .

ـ تنميـــة مهارات التخطيط والتفكير العلمي ، والتفكير الناقـــد وكيفية الافادة ممـــا يسمعونه او يقراونه أو يرونه بحيث يستفيدون في رفـــع مستواهم الثقافي في نفس الوقت الذي لا يقعون فيـــه فريسة لبعض الافكـــار الضارة .

ب ـــ سرعة وتعقـــد التطور الكمي والكيفي للمعرفة الانسانية :

ان من اهـــم الادوار التي تقوم بهـــا المدرسة نقل التراث الثقافي من جيل الى جيل وقـــد وصل هذا التراث الى حـــد التضخم والانفجار الامر الذي يتطلب منـــا ان لا نكدس ونزيد من المعلومات والمعارف التي يدرسها التلاميذ لان تأثير ذلـــك سيكون سيئا جـــدا على العملية التربوية بكافة جوانبها . وانمـــا نعتقد أن مسايرة التطوير العلمي في سرعتـــه وتشعبه يتطلب أن نأخـــذ بالاعتبار عند تطوير المناهج مـــا يأتـــي :

ـــ الاهتمام بأساسيات (١) المعرفة لكل مقرر من المقررات الدراسية .

ـــ ضرورة تغيير جميع فرص النمـــو الثقافي والعلمي والمهني للأفراد فسرعة التغير تجعل من اي تعليـــم نظامي مهما كانت مدتـــه غير كاف . وتوفير هذه الفرص يعني تغيرا في النظـــام التعليمي .

ـــ تأكيـــد اهمية النمو الذاتي كهدف اساسي لاي منهـــج دراسي وهذا يقتضي تعويـــد التلاميذ على الاعتماد على انفسهم في عمليـــة اكتساب المعلومات من مصادرها المختلفـــة كاستخدام المكتبة ووسائل الاعلام ومصادر المعلومات التكنولوجية الحديثة فقـــد قدمت تكنولوجيا التربية الآلات التعليميـــة واساليب التعليم الذاتي باستخدام المعامـــل المصغرة ومعامل اللفـــات والصور والافلام واجهزة العرض الحديثـــة وبذلك اصبحت الفرصة مواتيـــة في المجال التربوي لتفريـــد التعليم (٢) ، بحيث يتعلم كل تلميـــذ وفق استعداداته وسرعته الخاصـــة وميولـــه

---

(١) اساسيات المعرفة لاى مادة من المواد الدراسية هي تلك المعارف والمفاهيم والمبادىء والمهارات والاتجاهات التى تحدد الملامح الرئيسية للمادة والتي يجب ان ترتبط ارتباطا واعيا بالمتطلبات الاجتماعية ومطالب نمو الطلاب حتى يدركوا اهميتهـــا وتكتسب معناها من خلال تطبيقاتها في الحياة .

2. Individualized Instruction

يمكن اعتبار نموذج دالتن Dalton ونموذج ونيتكا Winnetka من النماذج الاساسية التى استهدفت اساسا الدعوة الى ان يكون التعليم فرديا .

واهتماماته وبكل ذلك اتجهت التربيـــة الحديثة الى تحقيق أهـــداف التعليم الذاتي والتعليـــم المستمر والتعليم من اجـــل التمكن .

ــ مراجعـــة أساليب التدريس التي تقوم على أساس أن هنالك طرفـــا يعلم وطرفا لا يعلـــم ، فالتغير السريع في المعرفة يجعل المعلـــم في موقـــف لا يختلف كثيرا عن موقف المتعلـــم من حيث الحاجة الى التعلم ومن ثم فان اي موقـــف تعليمي يساير روح العصر انمـــا يحمل جديدا لكل من المعلـــم والمتعلم .

ج ــ عصر التخصصـــات :

مـــع أن التخصص يعـــد احدى السمات البارزة في العصر الحديث الا ان النظرة الشاملة والعمل المتكامل امـــر يتطلبه الترابط العضوي بين ميادين الحيـــاة المختلفة ويقتضي هذا بالنسبة لتطوير المنهـــج ان يسعى نحو تزويـــد المتعلمين بالاطار الشامل للحياة وتوضيح الصلات بين المجـــالات الدراسية المختلفة وفي نفس الوقـــت ضرورة اكساب التلاميذ مهارات العمل الجماعي والتعاوني فكـــل تخصص في اي مجال من المجالات لا يمكن أن ينعزل عن باقـــي التخصصات وبالتالي فالتعاون بين المتخصصين أمر لا بـــد منه وهذا يستلزم تدريب التلاميذ علـــى اكتساب مهارات هذا العمل الجماعي ويتـــم ذلك عن طريق اتاحة الفرص امام التلاميذ للقيام بالانشطة المختلفـــة .

سادسا : مسايرة تطوير المنهـــج للاسلوب العلمي :

ينبغـــي أن يستند التطوير الى دراسة علميـــة للمجتمع وللتلميذ والبيئة ولطبيعة الثقافـــة المعاصرة وروح العصر ولتخطيط علمي دقيـــق ياخـــذ في الحسبان الاهداف ، والظروف والامكانات ويعتمد على بيانـــات علميـــة دقيقـــة ويتسم بالشمول والواقعية والمرونـــة والتوازن وان يخضع للمتابعة العلمية والتقويم المستمر تمهيدا لمزيـــد من التطوير ، ومسايرة لركب الحضارة والثقافة في التغير المتلاحق المستمـــر .

خطـوات تطويـر المنهـج

يمكـن اتباع الخطوات التالية في عملية تطوير المنهـج دون الالتزام بتتابع ثابت لهـا ، لان تسلسل هذه الخطوات قـد يعتريه شيء مـن التغير وفقـا لاتجاهات المطورين انفسهم ، ووفقـا للظروف والاحوال الاجتماعية والاقتصادية والفكريـة السائدة وهذه الخطوات هي :

اولا : ظهور الحاجة الى تطوير المناهـج :

لعـل من الطبيعي أن يأتي تطوير المناهـج استجابة لاحساس العاملين في مجال المناهـج مثل المعلمين والمشرفين التربويين بهـذه الحاجة ، واحيانا تأتـي المبادأة من جانب سلطات الدولـة العليا ومن المستحسن أن لا يفرض هـذا التطوير على العاملين في الحقل التربوي بل لا بـد أن يستثار الاحساس العـام بضرورة هذا التطوير حتـى يتحمس لـه الجميع ويدركوا أهمية العمل على تحقيق الاهداف والاتجاهات التي يدعو اليهـا التطوير الحديث ويشاركوا في تعزيزها وإخراجها الى حيز الوجود . وتلعب وسائل الاعـلام والتدريب والتوجيه دورا أساسيا في تحقيق كـل ذلك .

ثانيا : تحديـد الاهداف التربوية :

سبق ان بينـا في معالجتنا للاهداف التربوية انهـا تحدد في ضوء ايديولوجية المجتمـع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلة وكذلك في ضـوء التطورات العالميـة الحديثة والبيئة والفلسفة وخصائص الفـرد ، وأن تحديدها لازم لتحديـد مجالات الدراسة وتقويم الواقـع ومتابعتـه وتطويره هذا بالاضافة الى ضرورة اشارة هـذه الاهداف الى العناصر الهامة في المواقـف التعليمية والى جوانب الخبرة المربيـة كالمعلومات والمهـارات والاتجاهات واساليب التفكير ... الـخ ، التي ينبغي أن يكتسبها الطالـب .

ثالثا : وضع خطـة للتطوير :

ينبغي وضع خطـة للتطوير شاملة ذات اهداف تربوية سلوكية تحدد فيها الجوانب والمجـالات الدراسية التي سينصب عليها التطويـر في كل مرحلة وعـدد الساعات المخصصة لتدريس كل مجـال وطبيعة اليوم المدرسي كما تحـدد معدلات اداء المعلمين والعاملين في الحقـل التربوي وتوصف أعمالهم بطريقة تعين على تحقيـق الاهداف المنشودة وتمتاز الخطط الحديثة بأنهـا تعمل على مراعاة الفروق الفردية بيـن التلاميـذ وتتيح امامهم فرص الاختيار لمـا يناسبهم من الدراسـات والنشاطات وفـق استعداداتهم ورغباتهم كما تتجـه الخطط الحديثة الى التحرر من الاطارات التقليدية للمناهج فهي تتيح امـام التلاميـذ الفرصة لدراسات حياتية حديثة مثـل : التربية للاستهلاك المستنيـر والتربية الاسرية والتربية لوقـت الفراغ والتربية لحسن التعامل والتربية للصحة والسعادة كما تهتـم الخطط الحديثة بالعمل على تحقيق التكامـل في المجـال المعرفي وربط الدراسة بالبيئـة والمجتمع والحياة .

رابعا : اختيـار المساقات الدراسية ـ المقررات الدراسية او الخبرات التعليمية ـ والتنسيق بينهـا :

وهـذه الخطوة تحتاج الى خبرة واسعة بالتعليم واحساس عميق بتقدير متضمنات المقـرر الدراسي ويتـم ذلك في ضوء ما تكشف عنـه الدراسات العلمية من تقويم الواقـع وتحديد الاهداف الخاصة بكـل مرحلة وكل مجال ، وتحديـد مستويات المتعلمين ومراعاة التقدم العلمي والتربوي المعاصر والامكانات المتاحـة .

وتعـد عملية تنسيق المقررات الدراسية بعـد اختيارها عملية هامة لانه بدونها ياتي العبء الذي يتحمله التلميـذ في كل صف خارجـا عن الحدود المعقولة ، ذلك ان كـل لجنة من لجان المناهج قـد تنظـر الى المقـرر الذي تختاره ، كما لـو كان التلميذ لا يدرس سواه . لـذا

يجب الابتعاد عن الحشو وحفظ المعلومات وتكديسها وتوجيه الاهتمام نحو بناء المقررات الدراسية بشكل يتيح لها المساهمة في اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات المناسبة وتنمية اساليب التفكير الناقد ، وكذلك القدرة على التجديد والخلق والابتكار وهذا كله يستدعي التركيز على التعليم الذاتي والمستمر وتوكيد اهمية الفروق الفردية والعمل على مراعاتها .

خامسا : اختيار انواع النشاط المناسبة وتحديد الوسائل التعليمية التي تعين على تحقيق اهداف المنهج .

سادسا : —

دليل المعلم : يعد دليل المعلم من انجع الوسائل لمعاونته في تحقيق اهداف التطوير واتجاهاته ، ويكون هذا الدليل عادة في صورة مرجع وحدة يتضمن الاهداف والنشاطات والوسائل والمراجع واساليب التقويم المناسبة وجميع ما يساعد المعلم على تنفيذ المناهج المتطورة على احسن وجه ممكن ، وينبغي ان يكون الدليل بحيث يعين المعلم على الاجتهاد والابتكار دون أن يكون قيدا عليه .

سابعا : —

تجريب المنهج المتطور او المقترح ومتابعته : يفضل ان يخضع المنهج المطور للتجريب قبل تعميمه في المدارس ويتطلب التجريب وضع خطة عامة تحدد اهدافه وموضوعاته ومدة استمرار مراحله والقائمين به والخاضعين له . وهناك طرق عديدة لوضع المنهج المطور موضع التنفيذ سواء عن طريق ادخاله في بعض المدارس التجريبية ، او عن طريق عرضه في اجتماعات عامة للمعلمين ومناقشته ، وفي جميع الاحوال ينبغي أن يشمل التجريب جميع مكونات المنهج سواء في ذلك المقررات الدراسية او الكتب او الطرق او الوسائل او الادوات او المباني والمعدات او النشاطات او اساليب التقويم او المعلمون او المناخ التربوي بأسره .

ينبغـــي ان تشرف على التجريب هيئـــة علمية متخصصة علـــى مستوى رفيـــع من القدرة والامكانات وان يستهدف التجريب التقويـــم العلمي للمنهج المطـــور مع الاستعانة بجميع اساليب التقويـــم اللازمة وتنظيم نتائج التقويـــم وتحليلها وحصر المشكلات التي تظهـــر ودراستها ومحاولة حلهـــا بأسلوب علمي .

ان عمليـــة متابعة التنفيذ تستدعي القيام بعمليات تقويـــم مستمرة لجميع مكونات المنهـــج وتهدف الى التعديل المستمر وسد الثغرات التي تظهر اولا بأول وفقا لمبدأ ــ التغذية الراجعة ــ الذي سبقت الاشارة اليه .

ولا بـــد من استمرار المنهج المتطور عـــدة سنوات وفي خلال هذه السنوات يمكن ادخال ما يجـــد من تطويرات على جوانبه المختلفـــة . وعندما تستدعي الظروف وتحدث تغيرات جوهرية تمس التلاميذ والبيئـــة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية فانـــه في هذه الحالة يجب البـــدء بتطوير جديد للمنهـــج الذي سبق تطويره من قبل ، وهكذا نجـــد ان تعميم المناهج المطورة لا يمثـــل الخطوة الاخيرة في بنائها ، فلا بـــد ان تخضع هذه المناهـــج لمتابعة مستمرة وتقويم علمي وفـــق خطة محددة وباستخدام الاساليب المناسبة تمهيدا لمزيـــد من التطوير ، فعمليـــة تطوير المنهـــج عملية متصلة ومستمرة باستمرار الحياة على وجه الارض .

الصعوبات التي تواجهها عملية تطوير المناهج

ان عمليـــة تطوير المناهج وتحديثها لا تتـــم بطريقة سريعة عفوية ، وقــد أوضحنا في الصفحات السابقة بعض الخطوات التي يجب ان تؤخذ بالاعتبار عند تطوير المناهـــج . ان هذه العملية الانسانية لا يمكـــن أن تتـــم الا عن طريق التفاعل الانساني بين جميع الافراد حتى يمكـــن تقبل القيـــم والاتجاهات الجديدة التي تنادي بهـــا التنظيمات المنهجية الحديثة وفي الحق انـــه عمل ليس بالسهل ويكتنفه الكثير من الصعوبات والمعوقات . وقد تنبـــه المهتمون بشؤون التطوير والتحديث في المجال التربوي الى اهمية اجـــراء دراسات علمية للمعوقات للعمل علـــى التغلب عليها قبـــل أن تعصف بخطط التطوير وبرامجه واهدافـــه .

ومـــن معوقات تطوير المناهج ما يتصل منها بطبيعـــة المجتمـــع ومنها ما يتصل بطبيعة المشروعات ومتطلباتها الماليـــة والمادية والبشرية .

معوقات تتصل بطبيعة المجتمـــع

المدرسة جـــزء من المجتمع ، تتأثر بعاداته وتقاليده وثقافته بـــل ان آثارها النظامية تختلط بآثـــار غيرها من المؤسسات التربوية الاخرى مثل الاسرة والاعـــلام والمؤسسات الثقافية ويؤدي كل ذلك الى عـــدم وضوح نتائج التربيـــة المدرسية ، وبالتالي الى صعوبـــات تتصـــل بتقبل افراد المجتمـــع للمستحدثات التربوية والتحمس لهـــا ، فالناس من طبيعتهم الوقوف ضد كل ما هـــو جديد ومناقض لمـــا الفوه وتعودوا عليه . ومن الضروري أن يضع علمـــاء التربية نصب اعينهم مقاومـــة الاتجاهات والعقائد الخاطئة في المجتمـــع والقضاء عليها والعمل علـــى أن يستبدل بهـــا اتجاهات اخرى نحو العلم والتعليم لان ذلـــك سيعمل على نجاح عمليـــة التطوير .

والتطويـــر يستند على النظريات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تعاون المنـــزل والمدرسة في تربية الطفل وتوجيهه وارشاده ،

وحيث ان عملية التربية عملية واسعة متعـددة الجوانب فهي تتطلب ممن يقوم بهـا سواء في المنزل او المدرسة ثقافـة واسعة وخبرة طويلة وفكـرا مستنيرا واطلاعا عميقا بخصوص الطفل فاذا كان والـد الطفل جاهلا فان دوره في التربية يصبح محدودا وفي أحيان كثيرة يسير عكس الاتجاه المطلوب لانـه يستخدم في تربية طفلـه الاسلوب الذي تربى بـه منذ عشرات السنين بصرف النظر عـن الاختلاف في طبيعة الطفـل وطبيعة عصر اليوم وتكون النتيجة فشلا وقصورا في الدور الذي تقـوم بـه المدرسة لان التعاون بينهما بسبب جهل الآبـاء لا يقدر له أن يرى النور وبهذه الطريقة يعمل المنزل على هـدم ما تبنيه المدرسة .

وقـد سبق ان ذكرنا انـه قبل البدء بتطوير المناهـج فانه من الضروري الاقتناع بأهميـة التطوير وضرورته وعلى القائمين بعمليـة التطوير توضيح الموقف بكل أبعاده لافراد المجتمع والقـاء الاضواء على النقاط التي تحتاج الى توضيح وشرح الاهداف والفوائـد التي تتحقق مـن ورائـه .

معوقات تتصل بطبيعة المشروعات ومتطلباتها الماليـة والمادية والبشرية :

ان النظـرة الحديثة الى المنهج وتطويره على انـه نظام تتطلب عـدم اقتصار التطوير على دراسة عائق واحـد ، أو بعض العوائق والتخطيط للتغلب عليها ، بـل يعني أن التطوير عملية شاملة تنصـب على جميع جوانب العمليـة التربوية ، فاذا كانت الميزانية التي تخصصها الدولة لمواجهة اعبـاء التعليم غير كافية فانه يكون من الصعب حينئـذ توفير المبالغ اللازمة للقيـام بعملية التطوير على أتـم وجـه .

ويتطلب تطوير المناهـج تحسين المباني والمرافق والمعدات واقامة المدارس الحديثة التي تتيـح للتلاميذ الفرص للقيام بالانشطة المختلفـة ولكن اقامة المدارس الحديثة بدلا من البيـوت المستاجرة او بدلا من المبانـي القديمة أو بسبب ازدياد عدد الطلاب يكلف الدولة اموالا طائلة .

ويتطلب التطوير ايضا تجهيز المدارس بأحدث الاجهزة والمعدات اللازمة في حجرات الدراسة والمعامل والملاعب وكل ذلك يكلف الكثير من الاموال . كما أن عملية التطوير تستدعي أصدار كتب دراسية جديدة للتلاميذ ، واعداد كتاب المعلم الذي اصبحت الحاجة اليه ملحة في السنوات الاخيرة . كما أن توفير المكتبات المدرسية الشاملة مما يساعد في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي والتعليم المستمر ايضا يتطلب هذا الكثير من الاموال .

وحيث أن البحث والتجريب همـا من بين الدعائم الرئيسة للتطوير الناجح فلا بد من رصد قدر من المال حتى يثمر البحث ويحقق التجريب الغرض المنشود منه . وهناك مجالات أخرى للانفاق تحتاجها عملية التطوير ، كالامتحانات ، والمنشورات ... الخ .

وهكذا يتبين لنا أن تطوير المناهج يحتاج الى أموال طائلة يؤول أمر البت فيه الى المسؤولين التربويين والى اقتناع الدولة بأهمية التربية وأهمية الدأب على تطويرها مما يدعوها الى الانفاق بسخاء ووضع التعليم في مكانه اللائق بين مشروعات الاستثمار . واذا أهمل هذا الجانب فان ذلك يكون من اكبر معوقات التطوير .

وبالرغم من أن ظروف وامكانات بعض الدول تمكنها من تدبير الاموال اللازمة لعملية تطوير المناهج الا ان هناك معوقات من نوع آخر تفرض وجودها في بعض الاحيان ويطلق عليها المعوقات المادية وهي تنحصر في مدى القدرة على توفير الأجهزة والوسائل والمعدات والخامات وغيرها من الاشياء التي تتطلبها عملية التطوير . ففي كثير من الاحيان يتطلب التطوير تخطيطا جديدا للمباني والمرافق وواقع الامر ان المدارس التقليدية تعتبر من العقبات الكبيرة في سبيل تطوير المناهج . ذلك ان حجرات الدراسة فيها ومرافقها ووسائلها وأدواتها قد صممت للشرح والتلقين اكثر مما صممت للبحث والدراسة ، والعمل الجماعي والتفكير والابتكار والتفاعل المستمر مع البيئة والحياة .

قـــد تكون هناك صعوبة في الحصول على بعض الاجهزة والمعدات التي يجب ان تزود بهـــا المدارس وهذه الصعوبة قد تنتج من كثرة الطلب وقلـــة العرض أو الصعوبة في عمليات الاستيراد والتصدير أو لندرة وجود بعض الافـــلام التعليمية او لانها ناطقة بلغـــة اجنبية لا يفهمهـــا التلاميـــــذ .

وكذلـــك يحتاج تطوير المناهـــج الى وجود طبقة من الخبـــراء والمتخصصين ، يعملون في تخطيط المناهـــج والبرامج وفي تقويم الجوانب المختلفة للعملية التربوية ، في أساليب التعليـــم ، وفي تاليف الكتـــــب الدراسية ، وفي الوسائل التعليمية وفي الادارة المدرسية وفي اعـــداد المعلـــم وفي اقتصاديات التعليـــم .

ونحـــن لا نستطيع ان ننكر الدور الرئيسي الذي تقوم بـــه ادارة المدرسة في نجاح او فشل المناهـــج المطورة وبالتالي فـــان شغل مناصب مديري المدارس بفئـــة تبعد كل البعد عن فهم المنهـــج الحديث يؤثر على مدى تحقيق المنهـــج لاهدافه . كما أن قصور القيادات التربويـــة السوية قد يقف حائلا أمام امكانات تنفيـــذ التطويرات المنهجية الحديثة . فنحن في حاجة الى اعادة بنـــاء قيـــم ومناهج واتجاهات هذه القيـــادات التربوية حتى تستطيع أن تتبـــع مسار القيادات الديمقراطية الاجرائية لا اللفظيـــة .

امـــا المعلم فهو اداة الاتصال المباشر للتلميذ ، وهو الذي يوكـــل اليه في النهاية تنفيـــذ التطوير في مجال المناهج ، ويتوقف نجاح كـــــل تطوير مهمـــا بلغت روعة تخطيطه على الصورة التي يترجمها اليهـــــا المعلـــم في النهاية . ويتوقف ذلك بدوره على مدى ادراك المعلـــم لاهداف التطوير وايمانه بهـــا وتمرسه بالعلم والمهارات المطلوبة لتنفيذه . فالدور الذي يقوم بـــه المعلم في نقل التطوير من فكرة الى عمل مهم جدا ويقتضي ذلك العناية باعداد المعلـــم الكمي والكيفي وفسح المجال لـ ه بعد التخرج

للنمو في مهنته حتى يكون دائما على صلة وثيقة بما هو جديد في مجال التربية والتعليم .

وفي الحق ان احداث التغيرات المادية المطلوبة في مجال المناهج دون العناية بالعوامل البشرية أو الثقافية يترتب عليه أن تكون لدينا مدارس فسيحة الارجاء وافية الوسائل والمعدات ، ومع ذلك يعجز المعلمون بأوضاعهم القائمة عن الاستفادة من هذه الامكانات المتاحة . والتطوير بمقتضى النظرة الحديثة الى المنهج على أنه نظام يتضمن كثيرا من العوامل والاركان ، وما لم نخطط لتحقيق التوافق والتكامل بين مكوناته وما يربطها من علاقات وبين القوى والعوامل المؤثرة فيه وما بينها من تشابك وترابط عضوي فان التطوير لا يمكن أن يحقق اهدافه او يبلغ مداه .

لا نريد تطوير المناهج كيفما اتفق ، انما تريد تطويرها بحيث تصبح ركيزة تعليم عصري ينسجم مع مطالب مجتمع ينشد التقدم وحاجات تلاميذ تتزايد اعدادهم ويتسع تمثيلهم لمختلف فئات المجتمع ، وبهذا الانسجام يتحول التعليم الى قوة فعالة في صنع المواطن الصالح الذي يبتغيه ذلك المجتمع في تقدمه الاقتصادي والسياسي والاجتماعي .

ومما تقدم يتبين انه لا بد من تنبيه كل مسؤول عن تخطيط المناهج وتطويرها الى ان حساب التخطيط لتطوير المناهج أوسع وأعمق من مجرد حساب عدد ساعات الدراسة ونصيب كل مادة دراسية من الساعات وبالتالي من المعلمين وتكلفة الوسائل المعينة الى آخر ما درج على الاستغراق فيه اثناء التخطيط ، فحساب التخطيط بجانب هذا كله وقبل هذا كله ان يعمل حساب المجتمع ، وتطوراته الحاصلة والمنتظرة واتجاهات تطوره وآماله ، وترجمة هذا كله الى مضمون تربوي ، ومثل هذا واهم من هذا حساب السلبيات والقوى المعوقة

لتطوير التعليم ومناهجه والتعرف الى كيفيـــة التغلب عليها وتضمين هذا في الخطة وحفز واثارة نواحي النمـــو المختلفة لدى التلميذ وعملية التعلم والعمل على تنمية المفاهيم والقيـم لجميع المعنيين بالمنهـــج .

مراجـــع عربيـــة

١ — الدمرداش عبد المجيد سرحان : **المناهـــج المعاصرة** . مكتبـــة الفلاح ، الكويت ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٩ .

٢ — الدمرداش سرحان ، منير كامل : **المناهـــج** . الطبعة الثانية ، دار العلـــوم للطباعة ، ١٩٧٢ .

٣ — القبانـــي ، اسماعيل : **التربية عن طريق النشاط** . مكتبة النهضة المصريـــة ، ١٩٥٨ .

٤ — اوتاواي ، ا. ك. ترجمة وهيب سمعان وآخرين . **التربيـــة والمجتمـــع** . ومكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٠ .

٥ — برونـــر ، جيروم : ترجمة سامي عاشور . **نحـــو تربية عملية** . مكتبة النهضة المصريـــة ، ١٩٦٠ .

٦ — تايلور ، رالف ، ترجمة احمـــد خيري كاظم وآخرين . **أساسيات المناهـــج** . دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .

٧ — حسين سليمان قوره : **الاصول التربوية في بنـــاء المناهج** . دار المعـــارف ، ١٩٧٢

٨ — حلمي الوكيـــل : **تطوير المناهج** . الانجلو المصرية ، الطبعـــة الاولى ، ١٩٧٧ .

٩ — ديوي ، جون ، ترجمة متـــى عقراوي وآخرين . **الديمقراطيـــة والتربية : مقدمـــة لفلسفة التربية** . لجنـــة التأليـــف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ .

١٠ ــ ديوي ، جون ، ترجمة محمد رفعت رمضان وآخرين ، **الخبرة والتربية** . مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٤ .

١١ ــ وهيب سمعان ، رشدي لبيب : **دراسات في المناهج** . مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٥ .

١٢ ــ رشدي لبيب : **معلم العلوم** . الانجلو المصرية ، ١٩٧٤ .

١٣ ــ رمزية الغريب : **سيكولوجية التعلم** . الانجلو المصرية ١٩٥٩ .

١٤ ــ فكري حسن ريان : **المناهج الدراسية** . عالم الكتب ، ١٩٧٢ .

١٥ ــ كلباترك ، وليم هيرد ، ترجمة أبو الفتوح رضوان وآخرون . **أصول المنهج الجديد** . مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٩ .

١٦ ــ محمد عزت عبد الموجود وآخرون : **اساسيات المنهج وتنظيماته** . دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ .

١٧ ــ هارولد سبيرز ، ترجمة احمد ابو العباس وسعيد دياب . **المعلم والمنهج** . دار النهضة العربية ، ١٩٥١ .

١٨ ــ يحيى هندام ، جابر عبد الحميد جابر : **المناهج ، اسسها ، تخطيطها ، تقويمها** دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ .

مراجع اجنبية

1. Alcorn, M.D., and Linley , J.M. : " **Issues In Curriculum Development** ", (New York, World Book Com. 1959.)

2 . Asahel D. Woodruff and Philip G. Kapfer, " **Behavioral Objectives and Humanism In Education** ", Aquestion of Specificity . Educational Technology , 12,51 (January 1972.)

3. Betty, A.W., and others,: " **Elementary School Curriculum**" (New York, Macmillan Com. London, Collier Macmillan Limited 1971.)

4. Bloom, B.S et al, : "**Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning** " ,(New York McGraw - Hill, 1971.)

5. Bruner, J.S. : " **Towards a Theory of Instruction** ", (New York, Harvard University, 1966.)

6. Burton, W,H,; " **The Guidance of Learning Activities** " (New York , Appleton Century - Crofts. Inc, . 1952.)

7. Caswell, H.L . and Campbell, D.S. : " **Curriculum Develop - ment** ", (New York , American Book Com., 1955.)

8. Celia, S.L., Moore, W.J., Kaltsounis, T.: "**Elementary School Curriculum**" , (New York, Holt, Rinehart and Winston Inc. 1972.)

9. Elliot, W. Eisner, : " **The Educational Imagination On the Design and Evaluation** ." (New York, Macmillan Com. Inc. London, Collier Macmillan Publishers, 1971.)

10. Galen, J., William, A. : "**Planning Curriculum For Schools** (New York, Rinehart and Winston, Inc., 1974.)

11. James, B., Macdonald, Dan W., Anderson, Frank B. May,: " **Strategies of Curriculum Development**" , Selectd Writin-

gs of the Virgil E. Herrick (Columbus, Ohio, Charles E., Merrill Books, Inc., 1965.)

12. Jenkins, D., Shipman, M.D., : **"Curriculum : an Introdution"** (Yorkshire, G,A, Pinder and son, 1975.)

13. John I. Goodlad and Associates : **"Curriculum Inquiry "** (McGraw-Hill Book Com., 1979.)

14. John U. Michaelis, Ruth H. GrossMan, Lloyd F. Scott, : **" New Designs for Elementary Curriculum and Instuction"**, New York, McGraw-Hill Inc., 1975.)

15. Kelly, A.V., **"The Curriculum, Theory and Practice "**, (London Harper and Row Publishers, 1977.)

16. Krug, E,A, : " **Curriculum Planning** " (New York, Harper and Brothers, 1959.)

17. Lawton. D, and others, : **Theory and Practice of Curriculum Studies "**, (London Routledge and Kegan paul, 1978.)

18. Lawton. D,C, : **" Culture and the Curriculum "**, (London, Routledge and Kegan Paul, Paul, 1975.)

19. Lee. J,M, and Lee D,m, : **" The Child and His Curriculum"** Appleton Century Inc, Third Edition, 1960)

20. Lewy. A, (Ed.) : **" Handbook of Curriculum Evaluation"**, (Paris, UNESCO. Longman Inc. 1977.)

21. **National Educational Association Commission on Recognizing Secondary Cardial Princples of Secondary Education** U.S. Office of Education, Bulletin No. 35 (Washington D.C., 1918.)

22. Rucker. W,R,:**"Curriculum Development in the Elementary School"**, (New York, Harper and Brothers, Publishers, 1960 .)

23. Ralph W. Tyler, **"Constructing Achievement Tests "** , (Columbus Ohio State un. 1934 .)

24. Saylor. J, Alexander W,M, : " **Planning Curriculum For School "**, (New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1974.)

25. Shane. H,G, and Mcswain, **Evaluation and the Elementay Curriculum "**, (New York, Henry Holt and Com. 1958.)

26. Shane. H, : " **A Curriculum Continuum : Possible Trends in the 70s's,** " (Phi Delta Kappn, 51 , 390 March 1970.)

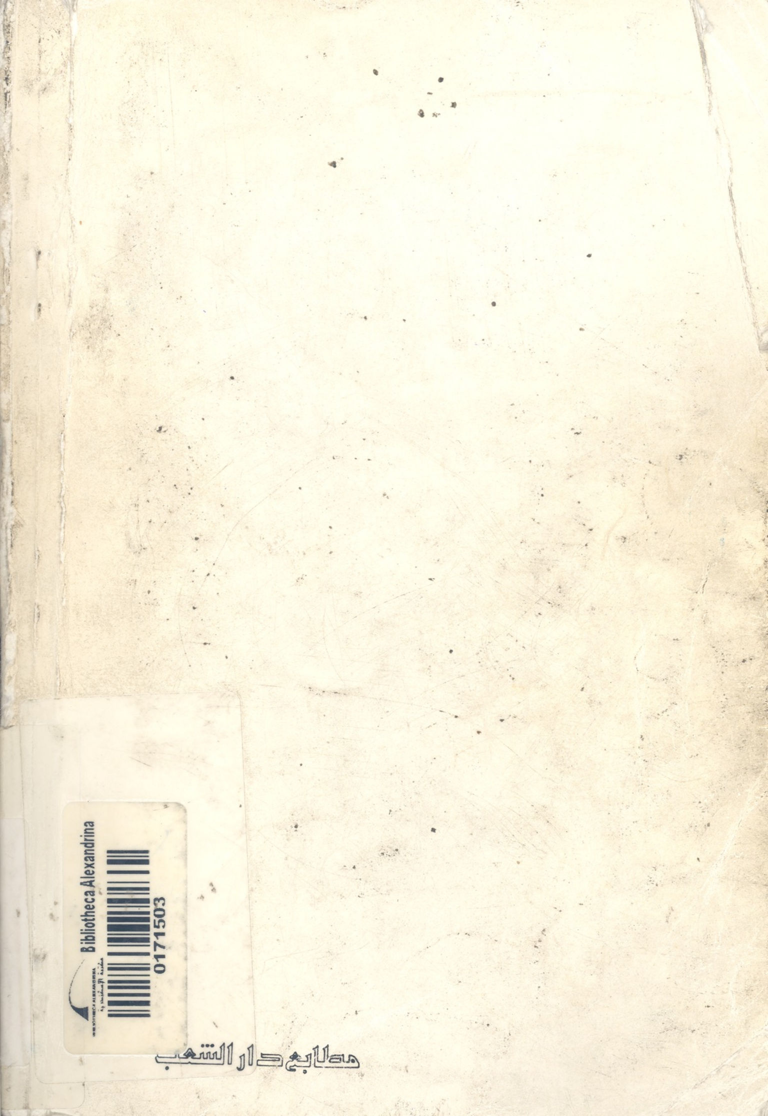
27. Shipman. M,D, and others, " **Inside a Curriculum Project**", (London, Methuen and Com., 1974)

28. Taba, Hilda,: " **Curriculum Develpment**" , (New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1962 .)

29. Tanner Daniel, " **Secondary Curriculum** " . (New York, Harvard un. 1966.)

30. William M,A, : "**The Changing High School Curriculum** ", (New York Holt Rinehart and Winston, Inc. 1972.)

31. Yonug. M,F,: " **An Approach to the Study of Curricula As Socially Organized Knowledge** ", (London, Collier , Macmillan 1972.)



مطابع دار الشعب